

Fortalecimiento de la convivencia en estudiantes de la IED Confederación Brisas
del Diamante, a través de la danza

Fausto Humberto Grandas Ariza

Fundación Universitaria los Libertadores

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Maestría en Educación

Abril 2020

Eliminación de la agresividad en estudiantes de la IED Confederación Brisas del

Diamante, a través de la danza

Fausto Humberto Grandas Ariza

Trabajo de grado presentado para optar al Título de Magíster en Educación

Asesor

PhD. Gustavo Motta Rodríguez

Fundación Universitaria los Libertadores

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de Maestría en Educación

Abril 2020

Copyright © 2020 por Fausto Humberto Grandas Ariza.

Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a la memoria de mi padre Misael Grandas Suárez, quien con su dedicación y trabajo facilitó mi proceso de formación académica, nada de lo realizado hasta el día de hoy, hubiera sido posible sin su apoyo.

¡Gracias padre!

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que acompañaron y apoyaron este proceso formativo, especialmente a mí esposa e hijo, por ser fuente de inspiración y apoyo, a mi madre que me enseñó mis primeras letras y cultivó el amor por la lectura.

A las directivas de la IED Confederación Brisas del Diamante, colegio que siempre llevo en el corazón, me recibió y graduó en el bachillerato, y ahora es mi lugar de trabajo y campo de investigación.

A todos los profesores que compartieron sus experiencias durante las clases. Especialmente al profesor Gustavo Motta quien acompañó y guió este proceso de construcción de tesis.

Tabla de Contenido

Lista de Ilustraciones	12
<u>1. Capítulo Problema</u>	13
1.1 Planteamiento del Problema	13
1.2 Formulación del Problema	20
1.3 Justificación	20
2. Capítulo Objetivos	23
2.1 Objetivo General.	23
2.2 Objetivos específicos.	23
3. Capítulo Marco Referencial.	24
3.1 Antecedentes	24
3.1. Antecedentes Investigativos	24
3.2 Marco Teórico.	37
3.2.1 Danza.	37
3.2.2 Breve reseña histórica de la danza.	38
3.2.3 Dimensiones de la danza.	45
3.2.4 Beneficios de la danza.	46
3.2.5 La danza en la escuela.	47
3.2.6 Danza y competencias ciudadanas.	49
3.3 Agresividad	51
3.3.3 Clasificación de la Agresión.	55
3.3.3.1 Agresividad física.	57
3.3.3.2 Agresividad verbal.	58
3.3.3.3 Ira.	59
3.3.3.4 Hostilidad.	60
3.3.4 Convivencia Escolar	60
3.3.5 Conflicto en la escuela.	63
3.3.6 Educación para la paz.	65
4. Capítulo Diseño Metodológico	68
4.1 Tipo de investigación	68
4.2 Fases de la Investigación	69

4.2.1 Primera fase.	70
4.2.2 Segunda fase.	71
4.3 Línea de Investigación	71
4.4 Población Muestra	72
4.4.1 Marco Contextual	72
4.5 Instrumentos	75
4.5.1 Instrumentos de Diagnóstico.	75
4.5.2 Instrumentos de seguimiento.	79
4.5.2.1 Diario de campo.	79
4.5.3 Instrumentos de Evaluación.	80
4.5.3.1 Post-test Cuestionario AQ de agresividad.	80
5. Capítulo Propuesta de Intervención Pedagógica	81
5.1 Descripción de la Propuesta	81
5.2 Justificación de la Propuesta	85
5.3 Objetivo General	85
5.4 Marco Pedagógico.	86
5.4.1 Constructivismo Socio-Cultural.	¡Error! Marcador no definido.
5.4.2 El taller como herramienta pedagógica.	88
5.5 Estrategias Pedagógicas y Actividades	90
5.6 Evaluación y Seguimiento	97
6. Capítulo	98
6.1 Análisis primer objetivo	98
6.1.1 Recolección de datos cuantitativos	99
6.2 Análisis estadístico	102
6.2.1 Fuente: Creación propia.	105
6.2.3 Validez de constructo GE	105
6.2.4 Fiabilidad	108
6.3 Análisis segundo objetivo	109
6.3.1 Resultados Diario de campo	110
6.4 Análisis tercer objetivo	111
6.4.1 Análisis de datos diario de campo	111
6.4.2 Resultados de Pos-test	123
7. Capítulo	128

7.1 Conclusiones	128
7.2 Recomendaciones	130
Bibliografía	
¡Error! Marcador no definido.	
Anexos	139

Resumen

El propósito de esta investigación, es determinar como una propuesta desde la danza, puede propiciar la eliminación de la agresividad en los estudiantes del curso 901 JT de la Institución Educativa Distrital Confederación Brisas del Diamante.

Por tanto, se utilizó una investigación mixta con un diseño cuasi experimental con pre-test, pos-test y grupo control, con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) se desarrolla en dos fases. La primera recolección de datos cuantitativos y la segunda recolección de datos cualitativos, se aplica el cuestionario de Agresividad AQ como pre test y pos-test, que permiten reconocer los niveles de agresividad antes y después de la puesta en práctica de la propuesta pedagógica “la danza interviene”.

Durante la fase de implementación se aplica tan solo a un grupo la intervención pedagógica, este se llama grupo experimental se utiliza el instrumento diario de campo para la recolección de datos cualitativos, en el grupo control no se realiza esta y se evita que conozcan de la misma al igual se realiza pos-test a la muestra completa, utilizando el mismo cuestionario de la primera fase.

Al igual se analizan todos los datos obtenidos y se realiza la triangulación de los mismos. Se encontraron resultados positivos con relación a la disminución de conductas agresivas, dando cuenta de la importancia e incidencia de la educación artística en este caso la danza en el proceso de enseñanza aprendizaje de los individuos.

Palabras clave: agresividad, danzas, competencias ciudadanas, convivencia escolar.

Abstract

The purpose of this research, is to determine as a proposal from dance, can lead to the elimination of aggressiveness in the students of the 901 JT course of the Brisas del Diamante Confederation District Educational Institution. Therefore, a mixed investigation was carried out with a quasi-experimental design with pre-test, post-test and control group, with a sequential explanatory design (DEXPLIS) developed in two phases. The first collection of quantitative data and the second collection of qualitative data, the AQ Aggression questionnaire is applied as pretest and post-test, which allows to recognize the levels of aggressiveness before and after the implementation of the pedagogical proposal "dance intervenes. " During the implementation phase only the pedagogical intervention is applied in one group, it is called the experimental group, the daily field instrument is used for the collection of qualitative data, in the control group it is not performed and it is avoided that you know about the same The same is done post-test to the complete sample, using the same questionnaire from the first phase. Likewise, all the necessary data is analyzed and their triangulation is performed. Positive results were found in relation to the decrease in aggressive behaviors, realizing the importance and incidence of artistic education in this case dance in the teaching-learning process of individuals.

Keywords: aggressiveness, dances, citizen skills, school life.

Lista de figuras

Figura. 1: Diseño exploratorio secuencial Dexplis.	56
Figura. 2: Versión colombiana y española Cuestionario AQ.	62
Figura. 3: Ítems del AQ de la versión española y la adaptación colombiana para adolescentes.	62
Figura. 4. Promedio categorías agresividad para GE, en el pre test	76
Figura. 5. Comparativos promedios en las cuatro categorías para GE y GC, pre test.	77
Figura. 6. Promedio categoría agresividad para (GE) en el Post-test.	93
Figura. 7. Comparativos promedios en las cuatro categorías para GE y GC, post-test.	94
Figura. 8 Comparativo Pre-test y Post-test (GE)	99
Figura. 9 Tabla Comparativo Pre-test y Post-test (GC)	100

Lista de tablas

Tabla 1. Planteamiento Taller 1	70
Tabla 2. Planteamiento Taller 2.	71
Tabla 3. Planteamiento Taller 3 .	72
Tabla 5: Planteamiento Taller 5	73
Tabla 6: Planteamiento Taller 6	73
Tabla 7. Diseño recolección de datos.	75
Tabla 8. Distribución (GE), teniendo en cuenta el sexo de los sujetos.	78
Tabla 9. Distribución de sujetos en función de la edad.	78
Tabla 10. Distribución GC, teniendo en cuenta el sexo de los sujetos.	79
Tabla 11. Distribución GC, teniendo en cuenta la edad de los sujetos.	79
Tabla 12. Composición núcleo Familiar	79
Tabla 13. Porcentaje de varianza Test AQ	80
Tabla 14. Matriz de componentes principales.	81
Tabla 15. Correlaciones significativas entre factores.	82
Tabla 16. Consistencia interna de los factores.	84
Tabla 17. Matriz de componentes principales.	95
Tabla 18. Correlaciones significativas entre factores.	96
Tabla 19. Consistencia interna de los factores.	98

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Semirredondel del Saint-Germain (c. 10000 a.C.)	33
Ilustración 2. Ronda de Addaura.	34
Ilustración 3. Danzarina Acróbata.	35

1. Capítulo

Problema

1.1 Planteamiento del Problema

Se parte entendiendo que el tema de interés es la enseñanza, y el problema a solucionar implícito en ella es la agresividad de los estudiantes del curso 901 en la IED Confederación Brisas del Diamante JT.

Para el presente trabajo, es muy importante destacar el punto de vista del investigador, que hace parte de la institución, quien teniendo en cuenta los constantes problemas de convivencia, los cuales están registrados en el observador del alumno, (ver anexo 3).

Se considera que la mayoría de conflictos que afectan la convivencia del colegio dentro y fuera de él, están directamente relacionados a niveles muy altos de agresividad en los estudiantes, reconociendo múltiples factores que determinan dichas conductas (sociales, económicos, culturales y familiares). Por consiguiente, amerita prestar atención y plantear ideas y proyectos, para proveer una solución integral a esta problemática, por eso, se aclara que esta investigación propone una intervención pedagógica desde lo artístico, buscando determinar si una propuesta desde esta área puede contribuir en la solución al problema planteado.

Aunque la investigación está direccionada al tema de la agresividad en jóvenes de la IED Confederación Brisas del Diamante, no se puede abordar el tema sin tocar otro que va ligado a este, como es la violencia escolar, para Chaux (2003). "Estos comportamientos agresivos a su vez, pueden contribuir a la reproducción de la violencia en el contexto, formando así el ciclo de la violencia" (p. 47). Es decir, la agresividad no

es lo mismo que la violencia, pero la una se alimenta de la otra formando un ciclo interminable.

Por otro lado, esta problemática no es un suceso aislado que se da en la institución, sino un fenómeno que afecta a la humanidad, es por eso que desde finales del siglo pasado la sociedad ha venido prestando mayor atención en la violencia escolar en todas sus manifestaciones, ya que afecta tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje como en el desarrollo social de las y los estudiantes (Carrasco & Gonzalez, 2006).

La violencia en las escuelas es un asunto de gran preocupación, que requiere atención inmediata. En virtud de que los colegios son los responsables de buena parte de la formación de los niños, niñas y jóvenes, los modelos de violencia dentro de éstos pueden tener un impacto muy negativo en los comportamientos sociales que los estudiantes adquieren (Chaux & Velazquez, 2008).

Igualmente, según cifras de la Unicef en 2011, se estima que alrededor de un 30% de los niños, niñas y adolescentes de Latinoamérica en edad escolar afirma haber vivido situaciones de violencia en la escuela, tanto en forma de agresiones físicas como burlas por distintos motivos (Eljach, 2011).

Una investigación realizada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) cuenta que la población escolar se encuentra expuesta a altos niveles de violencia y agresividad de forma cotidiana, en distintos ámbitos de su vida, siendo la escuela uno de los más significativos donde enfrenta esta problemática (Soto & Trucco, 2015).

Por otro lado, según estudios de la secretaria de educación, en el marco de la

encuesta de clima escolar y victimización 2015 (Secretaría de educación, 2016), la percepción que tienen los estudiantes en cuanto a la convivencia escolar es la siguiente:

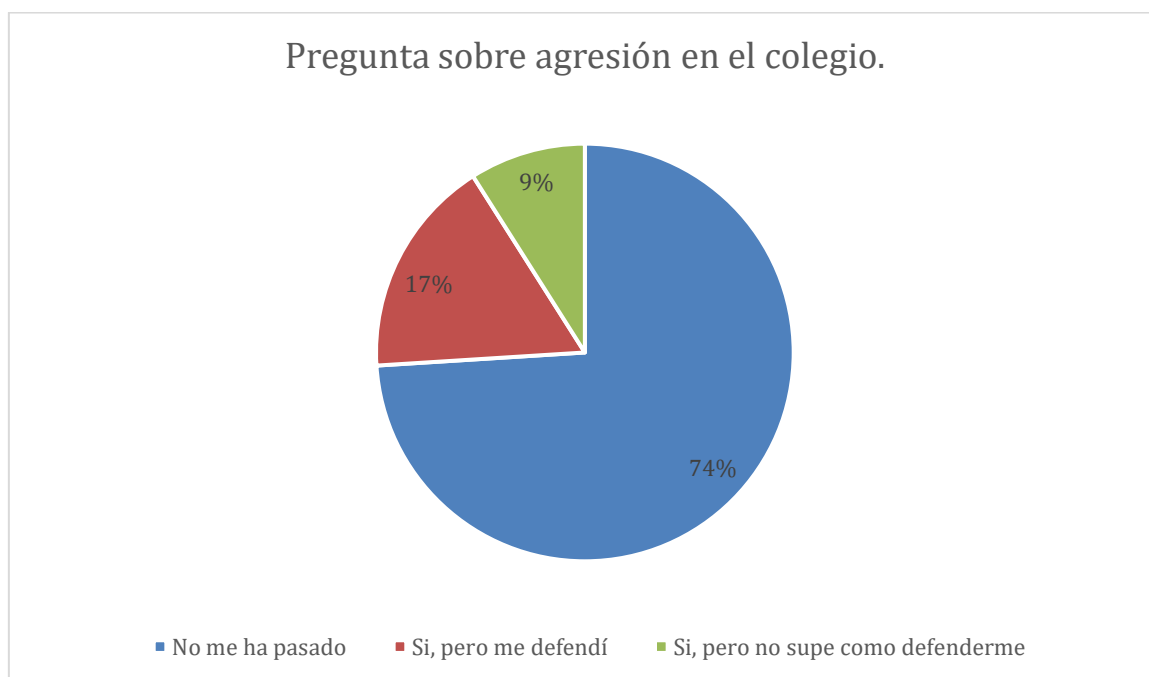
Tabla 1. Reportes victimización y percepción de convivencia escolar en Bogotá 2015

REPORTES VICTIMIZACIÓN Y PERCEPCIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN BOGOTÁ 2015	“No me ha pasado”	“Si, pero me defendí”	“Si, y no supe cómo defenderme”
1.Daños repetidos de manera intencional contra sus pertenencias durante la semana anterior.	2%	8%	12
2.Amenazas repetidas de golpes por alguien de su curso durante la semana anterior	2%	8%	11%
2.Insultos que hicieron daño de manera repetida durante la semana anterior	4%	15%	21%
3.Atracado(a) al menos una vez dentro del colegio durante el año en curso.	5%	19%	25%
4.Ofensa y amenazas por internet o redes sociales repetidas durante el mes anterior que le hicieron sentir muy mal.	8%	24%	23%
5.Incomodidad por propuestas, comentarios, gestos, sonidos o insinuaciones de sexual por algún compañero(a), profesor(a), vigilante o persona diferente estando en el colegio durante el año escolar en curso.	23%	50%	51%
6.Pela física con otra persona al menos una vez dentro del colegio durante el mes anterior.	19%	46%	39%
7.Perdidas por hurtos repetidos (útiles escolares, dinero, refrigerios. Ropa, libros, balones) durante el año en curso.	14%	27%	26%
8.Discriminación por su aspecto físico en su salón.	25%	40%	41%
10.No se siente seguro(a) en el colegio.	18%	33%	39%
11.Evita ir o pasar por algunos lugares cuando está en el colegio por miedo a que alguien lo ataque.	18%	29%	37%
12.No cree que el Consejo Directivo, el comité de convivencia, docentes o directivos intervenga cuando estudiantes dicen haber sido objeto de agresiones o injusticias cometidas por profesores o directivos.	18%	27%	28%

Fuente: Encuesta Clima escolar y victimización Bogotá, 2015.

Se observan que el 39% de los estudiantes encuestados no se siente seguro en el colegio, cifra muy alta, al igual que el 39% acepto haber tenido peleas físicas con compañeros dentro del colegio en la semana anterior.

En el mismo estudio que se cita en los párrafos anteriores se encuentra la siguiente pregunta, el mes pasado: ¿Un o una estudiante, que es de tu colegio, repetidamente te ofendió, te pegó, o te amenazó con hacerte daño, haciéndote sentir muy mal? Los estudiantes respondieron de la siguiente forma.



Fuentes: Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015

Esto denota que al menos el 25% de los estudiantes han sido agredidos en el colegio en el último en el último mes.

Los datos tomados del estudio de clima escolar, dan cuenta de índices muy altos si se tiene en cuenta que la idea sería que nunca se presentaran este tipo de situaciones dentro del colegio, estas estadísticas contextualizan sobre el estado de esta problemática en la capital del país.

Ahora bien, resulta indispensable destacar algunos factores que se presentan en el diario vivir de los estudiantes en la institución, son situaciones que, en su mayoría, inciden negativamente en la convivencia de los jóvenes, ejemplo de esto es el caso de estudiantes que acuden al colegio por imposición de sus padres, más no por una intención o gusto real por realizar un proceso de aprendizaje académico.

Al igual que estudiantes que viven con uno de los padres, en familias monoparentales, o con familias no estructuradas convencionalmente según convenciones hegemónicas, donde la figura de autoridad es muy débil o sencillamente no existe.

De igual manera una gran parte de la población de estudiantes se encuentra en situación de vulnerabilidad por diferentes factores tales como: desplazados, víctimas de la violencia, agredidos, niños y niñas trabajadores entre otras problemáticas sociales que son el diario vivir para un gran porcentaje de los habitantes de este sector de la ciudad, según datos estudio realizados en años anteriores (Alcaldía de Bogotá, 2017).

Durante el año 2018 e inicio del 2019 a la agresividad de los estudiantes de la IED Confederación Brisas del Diamante, se le atribuyen continuos problemas de convivencia, siendo esto muy inquietante para la institución, conllevando a realización de continuas asambleas de profesores reunión con padres familias, en busca de soluciones.

El área de orientación de la institución en cabeza del orientador titular y la profesional de apoyo, se han presentado en reuniones de área y ciclo para reflexionar sobre esta problemática, haciendo conocer a los docentes la problemática y posibles causas de la misma donde la agresividad es la protagonista en un gran porcentaje, se acordó desarrollar estrategias de seguimiento a estudiantes reincidentes en hechos de este tipo involucrando a los acudientes.

Cabe resaltar, que la IED Confederación Brisas del Diamante desde su fundación hace ya 27 años, se caracteriza por atender una población de estudiantes que son rechazados en las demás instituciones del sector y de la localidad Ciudad Bolívar, por problemas de comportamiento, repitencia y estudiantes que en su mayoría presentan

extra edad para el grado que están cursando.

La dirección local de educación, direcciona esta población de jóvenes al colegio ya que este maneja el programa “volver a la escuela”, que es una de las estrategias de la SED para vincular a todos los jóvenes que han desertado del sistema educativo.

Estos estudiantes al haber estado fuera del sistema educativo, por algún tiempo, por los motivos anterior mente expuestos, en su mayoría no poseen hábitos de estudio y comportamiento y todo esto incide de forma negativa en las relaciones sociales de los integrantes de la comunidad educativa.

Los reportes del observador del alumno (Ver anexo 3), describen muchas de las problemáticas en que se ven involucrados los estudiantes del 901, tales como riñas que se presentan dentro de la institución propiciadas por hechos de intolerancia y conductas agresivas, donde los estudiantes no son capaces de compartir y autorregularse, al igual de casos de ira donde estudiantes arremeten con agresividad de forma intempestiva, gritando sin control, arrojando los puestos, rompiendo o lanzando lejos útiles escolares propios o de otros, o incluso agrediendo verbal o físicamente a compañeros, docentes o personal administrativo y de servicios, siendo necesaria en algunos casos la atención de servicios de emergencias.

Otra de las aristas del problema son las actitudes hostiles, muy continuas es muchos de los estudiantes donde el uso de lenguaje hiriente o despectivo, gestos o ademanes que sugieren desprecio, por diferentes razones como color de piel, procedencia o nacionalidad, genero entro otras.

Los docentes que dictan clase en este curso reiterativamente muestran su preocupación por lo complejo que es el manejo de la convivencia en el aula de clase,

describiendo en reuniones de comisión de evaluación y demás espacios pedagógicos, como se presentan peleas por cualquier motivo, además del uso de groserías para agredir a sus compañeros, cotidianamente en las clases.

Por otro lado, el docente investigador durante el año académico 2018 formo parte del comité de convivencia de la institución, siendo este el ente donde se tratan los problemas de convivencia más graves, en donde evidencio que el grupo 801 JT, se caracterizaba por presentar constantemente incidentes graves de agresiones físicas y verbales dentro y fuera de la institución.

Al igual que episodios de mal manejo de la ira con reacciones como actos públicos de agresión con compañeros y docentes, gritos e insultos sin control, agresiones con esferos, con alimento que son lanzados y dos riñas a las afueras de la institución con arma blanca donde resulto herido un estudiante.

Al igual el orientador de la institución reporto en varias ocasiones al querer realizar intervenciones con este grupo la actitud fue muy hostil y poco receptiva con los trabajos planteados en estas sesiones. Los estudiantes de este grupo son los que componen en su mayoría el curso 901 de la jornada tarde en el año académico en curso.

La mayoría de peleas que se presentan a la salida de la institución han tenido origen en algún problema o conato de riña dentro de la misma. Lo anteriormente descrito genera una percepción negativa de la comunidad sobre la institución, ocasionando: deserción escolar, traslado de estudiantes a otras instituciones, bajo rendimiento.

Durante el primer trimestre del año 2019 la dirección Local de Ciudad Bolívar ordena el cierre dos cursos por baja matrícula para la jornada, con relación a la jornada mañana que tiene sobre población, siendo la proyección a 2020 nada alentadora.

Por tanto, la situación problema se define desde la observación participante del investigador y el análisis y búsqueda de registros tales como el observador del estudiante en donde se encuentran ejemplos claros de agresividad de los estudiantes del curso 901.

1.2 Formulación del Problema

¿Cómo aporta la danza en el fortalecimiento de la convivencia en los y las estudiantes del curso 901 de la IED Confederación Brisas del Diamante JT?

1.3 Justificación

Partiendo de la importancia que tiene la convivencia en el ámbito educativo, se plantea esta propuesta de investigación: Disminución de la agresividad en estudiantes de la IED Confederación Brisas del Diamante, a través de la danza. Propuesta que busca comprobar la efectividad de una intervención pedagógica, utilizando como mediador el arte en una de sus manifestaciones como lo es la danza, para su diseño se le dio importancia al agrado de los estudiantes por esta área, y los incalculables beneficios que le trae a sus practicantes, entre ellos el manejo de emociones.

El investigador evidenció, que, en los diferentes espacios de socialización de la institución en los años 2018 y 2019, los estudiantes participan activamente en la construcción y puesta en escena de actividades de tipo cultural y especial atracción de muchos de ellos por la danza en sus distintos géneros básicamente en el Urbano.

Es así que surge la propuesta, atendiendo a la preocupación general por las continuas peleas y problemas que denotan un alto nivel de agresividad en la población escolar de la institución, prácticas que se presentan dentro y fuera de la institución educativa.

Teniendo en cuenta que, el colegio hace énfasis en su PEI en dos puntos fundamentales que interesan a este proyecto de investigación, como los son la formación integral del educando, sin olvidar la educación artística para la consecución de tal fin y segundo la convivencia de la comunidad educativa es responsabilidad de todos sus actores y en especial del cuerpo docente, que tiene la obligación de propiciar y generar propuestas que tiendan a mejorar este aspecto.

Si se considera que los responsables de la educación deben velar por la creación de una escuela que configure una educación continua e integral del individuo como actor responsable con la institución su familia y la sociedad. En este sentido se entiende que la convivencia es una construcción social dinámica en la que intervienen los comportamientos cotidianos y los mismos tienen unas formas y dinámicas únicas en cada territorio e individuo, estas actitudes o comportamientos están relacionados con el paradigma de cada individuo para concebir el trato con el otro.

Por otro lado, en la IED Confederación Brisas del Diamante JT, no se desarrolla en la actualidad ningún proyecto o propuesta institucional que responda a las necesidades planteadas anteriormente, tan solo se viene ejecutando el proyecto Hermes una propuesta de la Cámara de comercio que busca incidir en el ámbito convivencial de los colegios.

HERMES es una propuesta pedagógica del Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá, con el objetivo de construir escenarios que contribuyan a la construcción de una cultura sin violencia y reconocer nuevas formas de manejo del conflicto en los colegios, a través de un proceso innovador de formación, con la participación de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes,

directivos y en especial estudiantes. (Cámara de Comercio de Bogotá., 2018)

Pero esta propuesta de la cámara de comercio se enfoca en la conciliación de conflictos dentro la escuela, dejando de lado la posibilidad de trabajar para minimizar que ocurran los mismo, es más acertado al modo de entender del investigador trabajar en la disminución de las conductas agresivas de los estudiantes, que, entrar a mediar entre los implicados en problemas convivenciales que afectaron la normalidad institucional.

La puesta en práctica de la propuesta incide positivamente en el grupo experimental (GE), ya que se sensibilizan los alumnos sobre el valor del respeto por los compañeros partiendo de ser conscientes de lo valiosos que son ellos mismo, y del sin número de cosas interesantes que desde la danza se pueden producir con el grupo con el cual comparten todos los días, cuando se conoce más a los compañeros será más difícil que se piense en hacerle daño y por ende las conductas agresivas se disminuirán significativamente dentro del grupo impactaran en el mejoramiento de la convivencia diaria con los demás integrantes de la comunidad educativa, y su entorno socio familiar.

2. Capítulo Objetivos

2.1 Objetivo General.

Determinar, cómo la danza puede fortalecer la convivencia escolar en los y las estudiantes del curso 901 de la IED Confederación Brisas del Diamante JT.

2.2 Objetivos específicos.

- Identificar los niveles de agresividad en los estudiantes del curso 901, mediante la aplicación del Cuestionario AQ de Buss y Perry 1992.
- Diseñar una propuesta de intervención pedagógica y artística basada en la danza, dirigida a fortalecer la convivencia en los y las estudiantes.
- Examinar los efectos sobre la convivencia escolar de los y las estudiantes, luego de aplicar la estrategia pedagógica y artística.

3. Capítulo.

Marco Referencial

3.1 Antecedentes

El proceso de verificación del estado del arte, es paso fundamental en el constructo de los proyectos de investigación, en los siguientes párrafos se desarrollan las ideas de los documentos que más se aproximan y coinciden con el problema de investigación, y aportan de forma significativa.

Es oportuno iniciar la investigación realizando la recopilación y análisis de las investigaciones académicas que se relacionen al tema propuesto en la presente intervención. La indagación preliminar se centra fundamentalmente en la búsqueda de tesis de nivel de Maestría y doctorales, artículos de revistas indexadas, libros, investigaciones, proyectos, experiencias pedagógicas y recursos on-line, en fin, todo el sustento teórico y documental que terminará por darle cuerpo y estructura a esta investigación.

3.1.1 Antecedentes Investigativos

Es indispensable conocer diferentes puntos de vista académicos en cuanto a lo relacionado con agresividad escolar y su manejo desde la educación artística especialmente desde la danza, los siguientes referentes aportan en y dan sustento en la construcción de la investigación.

Al realizar la indagación a nivel internacional, se encontró el siguiente estudio realizado en por Josefina Merino Cano, tesis de maestría en la universidad Internacional de la Rioja (Merino, 2014) “El arte terapia en Educación Infantil: una propuesta práctica

para el segundo ciclo”. Esta investigación explora y narra lo positivo que puede llegar a ser el Arte terapia como una propuesta de intervención pedagógica, tiene vínculo y aporta para la construcción del presente proyecto ya que también trata sobre mejoras en la convivencia y disminución de la agresividad y violencia en el aula, siendo útil para la resolución de problemas y conflictos menores en el espacio académico.

Se enfocó inicialmente en identificar las situaciones y alteran la normalidad académica de segundo ciclo, de forma negativa. Mediante la implementación de instrumentos con el fin de conseguir datos que ayudaran a la resolución de la problemática.

La autora sugiere que mediante esta intervención se alcanzan a tratar conflictos transitorios que se dan como resultado de cambios en la estructura primaria (divorcio, muerte de un ser querido, problemas económicos) (Merino, 2014).

El lenguaje artístico utilizado es la plástica, la autora afirma que la educación plástica incide en que los niños alcancen un mejor desarrollo tanto en lo cognitivo como en lo social, repercutiendo en mejora de la autoestima.

Ahora bien, esta propuesta de intervención surge luego de la observación de las prácticas pedagógicas en dos instituciones en Cataluña España y expone que el Arte Terapia vincula un abanico de manifestaciones que promueven la creatividad la comunicación entre pares, expresividad y exteriorización de emociones, mejorando los lazos de amistad y fraternidad con sus compañeros.

La metodología de este antecedente está planteada desde la visión constructivista, con un enfoque cualitativo muy acertado, por la tipología e instrumentos aplicados en la misma.

Los resultados infieren que la autora consiguió dar solución y respuesta a los objetivos planteados al iniciar la construcción del trabajo, se planteaba la construcción de una intervención pedagógica desde el Arte terapia para dar solución a los problemas que impedían el correcto desarrollo del proceso de los niños de educación inicial.

Esta experiencia aporta al presente trabajo de investigación, al dar una hoja de ruta en la construcción de la misma, por estar enfocada y trabajar todos los beneficios que ofrece el arte como mediador del conflicto dentro de la escuela.

Velásquez (2014) llevó a cabo una investigación titulada agresividad escolar, en el I ciclo de educación secundaria, Murcia España. El objetivo general fue determinar la concepción de agresividad que tienen los estudiantes. La investigación fue descriptiva, se utiliza tan solo una variable de estudio. La muestra de investigación correspondió a una población de 1660 estudiantes y 54 docentes de la región de Murcia. El diseño utilizado es cuantitativo, no experimental por la imposibilidad de manejar todas las variables.

Las conclusiones de la investigación constatan hallazgos tales como. Las 18 conductas agresivas trabajadas desde el inicio del programa llamado “ganó un amigo y eliminó el bullying”. Muestran que disminuyeron considerablemente al final del mismo. Al igual se demostró que el programa tiene mejores resultados en varones que en mujeres.

Los estudiantes que fueron víctimas de agresiones de algún actor de la comunidad educativa, han encontrado la posibilidad de denunciar y ser escuchados, y al tiempo encontrar protección de su victimario, desde que la intervención se puso en marcha la convivencia mejor significativamente.

(Canales, 2015). Esta investigación se realizó en la clase de danzas de la Institución Educativa Gómez Arias Dávila de la ciudad de Tingo María en Perú, en el año 2015, tiene relevancia y aporta al presente trabajo, ya que utiliza la danza como herramienta pedagógica en la consecución de un objetivo de mejoramiento. En este caso el de identificar qué tanto influye la danza en la construcción o consolidación de la identidad cultural en los estudiantes de la institución educativa.

Es una investigación pre experimental, la metodología tiene como características un enfoque cuantitativo, y se aplicó el método deductivo, el investigador utiliza un test sobre la identidad cultural, para recopilar información que le permita dar solución a los objetivos de la misma, la muestra está compuestas por 20 estudiantes de la institución inscritos al taller de danzas.

Es de destacar que este tipo de investigaciones generalmente apuntan a unos resultados de tipo cualitativo, pero esta difiere de esta constante y brinda unos resultados cuantitativos sobre la problemática tratada, al aplicar el instrumento que se puede llamar un pre-test, este al iniciar el proceso, arrojando resultados poco favorables a los esperados, el comparativo se realiza al finalizar el periodo de formación con la aplicación de un pos-test, y luego se contrastan los resultados, se identifican mejoras en lo esperado con este instrumento.

- Es así, como el resultado entre el Pre y post test correspondiente a la dimensión Social, fue de 7,25 de diferencia, el resultado entre el Pre y post test correspondiente a la dimensión Personal, que fue de 8,9, el nivel de Identidad Cultural en el Pre test es inferior en comparación al Post test; según los resultados, del Pre Test se ubican en el

nivel Regular el 80% de estudiantes y un 20% en el nivel bajo. Mientras en el Post test; el 35% de estudiantes se ubica en el nivel alto; el 65%; se ubica en el nivel regular, incrementando en el pos-test en todos los casos, llegando a la conclusión que la danza influye significativamente en la dimensión Personal de la identidad cultural en los estudiantes de la institución educativa Gómez Arias Dávila de la ciudad de Tingo María (Canales, 2015).

(Altamirano, 2015). Esta Investigación fue realizada con el fin de determinar los factores que inciden en la convivencia en la SERNAM (Servicio Nacional de la Mujer) en la comuna de Peñalolén, en Santiago de Chile, la investigación se titula "la danza como herramienta para mejorar la convivencia escolar en niños y niñas de la comuna de Peñalolén" trabajo realizado con fines de graduación en un programa de maestría en la universidad académica de humanismo cristiano.

Así, uno de los fines de la investigación es poder concienciar y resaltar en la comunidad educativa lo importante de este tema, para poder entregar a los niños un espacio donde la mala convivencia tenga un tratamiento como algo principal y no como una consecuencia normal del proceso educativo y social de la institución (Altamirano, 2015).

Se desarrolló un taller de danza con el objetivo de ser utilizado como un instrumento de integración para estudiantes de la institución, frente a múltiples problemas presentados históricamente en la misma, la intervención pedagógica se realizó en un contexto con alta vulnerabilidad lo cual caracteriza y define los resultados, La metodología utilizada fue desarrollada bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, mediante la realización de talleres artísticos después de la jornada

escolar, que en Santiago de Chile se conoce como programa 4 a 7.

Como técnica de investigación se utilizó la etnografía, para recolectar datos se utilizó como herramienta la bitácora de campo. Los resultados obtenidos responden a los tres objetivos planteados para el mismo, identificando los factores asociados a la convivencia que surgen al realizar los talleres de danzas.

Se halló el estudio de Miranda (2015). Que se titula programa de danza y pintura para mejorar la convivencia de los estudiantes, del cuarto grado de primaria, estrategia pedagógica implementada en la institución educativa N°3062 Santa Rosa Comas en Lima Perú. Esta investigación se sustentó teóricamente en los postulados de la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples y las normas que emana el Ministerio de Educación del Perú en cuanto a convivencia.

Es una investigación de tipo cuasi experimental, el investigador tomó como muestra una población de 42 estudiantes de ambos sexos, estos mismos divididos en dos grupos uno experimental y el otro control.

La metodología utilizada para este trabajo fue con método investigación acción de tipo cualitativo, se utilizaron instrumentos como entrevistas, encuesta diario de campo para registrar la observación durante la intervención, Asimismo, para recoger los datos, se aplicó la escala de convivencia en el aula ECA 2001, para procesar los datos se utilizó programas de cálculo estadístico descriptivo e inferencial y para la contratación de la hipótesis se utilizó el estadístico inferencial (Miranda, 2015).

Los resultados obtenidos son favorables para el grupo experimental, dando cuenta de mejoramiento significativo en el grupo en el que se realizó la intervención pedagógica, se redujeron las dificultades que históricamente afectaron al curso como

riñas y mal ambiente en el aula de clase mejorando las relaciones cotidianas con los demás.

Así, se determinó que el aprender a convivir mejoró las relaciones interpersonales con los diversos actores, el aprender a relacionarse optimizó la interrelación habitual; aprender a respetar las normas acrecentó la autorregulación personal. A través del proyecto de investigación, se concluyó que la convivencia en las aulas puede ser mejorada a través de un programa de danza y pintura (Miranda, 2015).

Dentro de los antecedentes nacionales, se encuentra la tesis de maestría titulada “Develando los sentidos de la corporeidad/motricidad en la danza y su relación con la ciudadanía” propuesta de investigación desarrollada en la universidad de Caldas, con 7 bailarines escogidos por la investigadora. Así, el objetivo fue indagar los vínculos que se dan dentro del ámbito de la danza, entre corporeidad/motricidad y el componente de formación en ciudadanía, este último tiene relación con el presente trabajo, que está direccionado al mejoramiento de la convivencia de los estudiantes fortaleciendo al igual la formación en ciudadanía (Barbosa, 2012).

En cuanto a la construcción metodológica esta se apoyó en tres métodos: el hermenéutico, el fenomenológico y la teoría de los imaginarios sociales, se utilizó como instrumento de registro la videgrabadora, y como instrumento de procesamiento de la información el Atlas TI, para recopilación de datos es utilizada la entrevista a profundidad al igual que el diario de campo.

El procesamiento de la información recopilada se realizó mediante categorías simples, que al agruparse se convierten en categorías mayores, para conseguir la relación de los datos, utilizan un método de relevancia y opacidad.

Arrojando resultados frente a la intención del trabajo de investigación, los bailarines sujetos de estudio consiguen una mejor comprensión de su dimensión como ciudadanos, partiendo del conocimiento de su cuerpo y las posibilidades estéticas y comunicativas que tiene este cuando se educa o entrena para la danza.

En cuanto a lo regional y local, está el aporte de Lozano (2016). En su tesis de maestría en educación, de la universidad de la Sabana titulada: "la educación en danza como un campo de construcción de la convivencia escolar" justifica el proyecto al considerar que los fenómenos de violencia escolar, son una problemática que incide negativamente de los procesos escolares, describe a la educación en danza como una posibilidad de transformación de aspectos negativos de la convivencia escolar. Con su trabajo visualiza la danza como el vehículo de transformación de la convivencia entre estudiantes del Colegio Costa Rica en Bogotá.

Se utilizó un enfoque cualitativo, descriptivo interpretativo enmarcado en la investigación acción reflexión, los instrumentos utilizados son: entrevistas y registros de diario de campo, con los que se da cuenta del proceso ocurrido con estudiantes del grado octavo, antes y durante la intervención pedagógica, dividida en diez sesiones de trabajo. Según Lozano (2016). " Durante la intervención se alcanzaron relaciones de respeto, responsabilidad, autocuidado, confianza, combinadas con sensibilidad, creación artística y comunicación horizontal entre estudiantes" (pág. 65)

La investigación "Estrategias pedagógicas para la prevención de la agresividad escolar en el grado 101 del Ciclo Inicial de la IED Juan Francisco Berbeo" busca erradicar tipos de agresión con la intención de mejorar la convivencia de los estudiantes

del grado 101.

Diseñaron talleres de literatura infantil para dar solución a la problemática y objetivos planteados para la investigación, Este trabajo tiene un enfoque cualitativo, realizando un muestreo por conveniencia para la recopilación de los datos, utilizando el taller como herramienta pedagógica y el diario de campo como instrumento de recolección de datos.

Utiliza la metodología de la investigación acción durante la ejecución del mismo por considerarlo adecuado. Mesa (2019) afirma “Esta IA es imprescindible para realizar la investigación con el fin de lograr el objetivo a raíz de los conflictos que se presentan en el salón de clases y que están afectando al grupo en general”.

La autora en las conclusiones afirma haber disminuido la agresividad entre los niños del grado 101, aclarando que no fue posible su eliminación.

Realizando la recomendación a la directora del curso objeto de la investigación, de darle continuidad al trabajo de las habilidades emocionales para fortalecer las competencias ciudadanas.

La investigación “Fortalecimiento de la educación emocional para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado segundo de la Institución Educativa Distrital Manuel Cepeda Vargas” trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación, surge por constantes conflictos de convivencia por la dificultad de llegar a la solución pacífica de conflictos, que desencadenan agresiones físicas.

Las investigadoras plantean una propuesta de investigación organizada en talleres para desarrollar competencias emocionales.

talleres que desarrollan las categorías de expresión emocional apropiada,

regulación de sentimientos y emociones, habilidad de afrontamiento y autorregulación de emociones positivas que permitan fortalecer la inteligencia emocional de los niños y niñas frente a la solución de conflictos en su cotidianidad familiar y escolar.

(Alvarado Diana & Torres , 2019, pág. 10)

La investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo investigación acción, dividido en cuatro fases para su desarrollo, con 11 talleres.

Las investigadoras consideran que el proyecto respondió a lo planteado en los objetivos y la pregunta problema, logrando fortalecer la educación emocional contribuyendo a mejorar la convivencia escolar de los estudiantes del grado segundo de primaria del colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas jornada tarde.

Al igual se encontró como antecedente local una propuesta pedagógica realizada en el en la Institución Educativa Distrital (I.E.D) Alfonso Reyes Echandía, que surge como una crónica del desarraigo que padecen miles de estudiantes, que llegan a las aulas de los colegios distritales de la ciudad de Bogotá. Para (Saavedra, 2016):

Tener que dejar en el olvido herencias de costumbres y tradiciones para sobrevivir en un mundo de prácticas impuestas e identidades cambiantes es una afectación latente en los jóvenes que han llegado de otros lugares del país a estudiar en la Institución Educativa Distrital (I.E.D) Alfonso Reyes Echandía (pág. 08).

Muchos de estos estudiantes tienen que sufrir las constantes burlas de sus compañeros por pensar diferente, su forma de vestir de hablar color de piel y procedencia, siendo doblemente victimizados los que fueron desplazados por la

violencia con sus familias.

Es así como plantea una estrategia que desde la danza beneficien a la comunidad educativa de la I.E.D Alfonso Reyes Echandía, buscando que los estudiantes asuman una postura política frente a su cuerpo y su propia vida, redescubriendo sus costumbres sus prácticas y saberes arrebatados y menospreciados.

“Cuerpo y memoria tema de esta investigación que atraviesa al yo, la familia, la localidad, la ciudad, y al país que ha crecido en medio de la guerra y la violencia, creando sus propias costumbres y tradiciones” (Saavedra, 2016, p. 08).

Otro referente que aporta a esta investigación es la siguiente tesis, (Sánchez & Sánchez, 2018).

Esta investigación se realizó en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas del programa Maestría en Educación con Énfasis en Comunicación Intercultural, Etno educación y Diversidad Cultural, trabajo titulado, la danza: experiencia artística y estética en la construcción del estudiante como sujeto histórico, los autores pretenden que el estudiante realice transformaciones en su cotidianidad, desde su forma de pensar y actuar en el mundo, todo esto partiendo de las posibilidades que se pueden descubrir a través de la danza.

La intervención se realizó con estudiantes del grado 1101 en el Colegio República Federal de Alemania. El sustento teórico de la tesis está construido en gran parte en los postulados de Hugo Zemelman y Aníbal Fornari con sus consideraciones sobre la configuración del sujeto histórico y lo referente a la estética y arte se utilizó el trabajo del Maestro Mauricio Lizarralde Jaramillo.

La metodología se realizó en el marco de la investigación acción, un enfoque

cualitativo, implementando una serie de talleres reflexivos.

Los resultados alcanzados sugieren que los estudiantes mejoraron su apropiación como sujetos interesados en el bienestar individual, colectivo y social, Sánchez & Sánchez (2018) reflexiona afirmando que:

Esto es expresado en su lenguaje, en sus obras dentro del ambiente escolar que promueven acciones de incidencia en su entorno buscando soluciones y oportunidades a partir de sus experiencias artísticas y sensibles, de esa manera hacen de sus cuerpos y de su danzar una posibilidad de mejora personal proyectada hacia el otro, como respuesta alternativa a las necesidades reales sociales surgidas en reconocimiento de su ser histórico para actuar en contexto de forma crítica, propositiva, creativa, artística, estética y social. (p.12)

Por otro lado, se encontró el trabajo de: (Defensor del pueblo español., 1999) la defensoría del pueblo de España, en colaboración con la UNICEF, realizan una investigación con el fin de determinar la incidencia real del fenómeno de violencia escolar.

La población de la muestra fue de 3000 alumnos de educación secundaria obligatoria, pertenecientes a 300 instituciones educativas públicas, privadas y concertadas del territorio español.

La metodología del estudio es de tipo cualitativo, se analiza específicamente el caso a tratar, violencia escolar, algunas conclusiones generales del mismo son:

Autores: Hay una tendencia dominante a que el agresor sea un chico, aunque las chicas tienen un papel casi tan relevante como ellos en el maltrato por exclusión social y destacan en un tipo particular de agresión verbal “*hablar mal de otros*”, en el que ellas

mismas se reconocen en un porcentaje significativamente más alto que el de ellos como autoras de esa conducta.

También se ha encontrado como tendencia general que todos los tipos de maltrato son protagonizados por compañeros/as de la misma clase o curso, excepto cuando se amenaza con armas, que en su mayor parte suelen ser de cursos superiores o personas ajenas al centro educativo.

Víctimas: En todos los tipos de malos tratos hay más víctimas masculinas que femeninas, excepto en “hablar mal” donde es mayor el número de chicos que la han sufrido. Sin embargo, las diferencias son significativas únicamente en tres tipos de maltrato: “no dejar platicar “, “poner mote” y “amenazar para meter miedo “. Otro rasgo importante de las víctimas es que tienen pocos amigos, situación que correlaciona con ser ignorados (0,3963); ser insultados (0,2141), que los demás hablen mal (0,2264) y que los demás le peguen (0,1753), entre otros abusos (Defensor del pueblo español., 1999, p. 195).

Un referente importante para comprender el campo de la metodología de investigación, es McMillan (2005) con su libro Investigación Educativa una introducción conceptual, proporcionan una visión holística de las diferentes modalidades de investigación y las técnicas de recogida de datos, al igual que brinda una guía detallada de los diseños posibles para la elaboración de la metodología en un proceso de investigación educativa.

Este referente en sus cinco capítulos, describe de forma detallada y secuencial los aspectos básicos a tener en cuenta por cualquier individuo que esté interesado en iniciar la construcción o elaboración de un proceso de investigación en el ámbito educativo.

3.2 Marco Teórico

A continuación, se presenta una revisión teórica con la intención de llevar al lector a comprender el objetivo propuesto para la presente investigación.

3.2.1 Danza.

La danza puede ser considerada un fenómeno social inherente a todas las culturas, es una de las expresiones artísticas más antiguas, utilizada para comunicar emociones y sentimientos, el ser humano históricamente, la ha utilizado en diversas facetas de su vida cotidiana, como, canalizador de emociones, rituales mágicos, religiosos, artístico y estético.

Es usual que sea llamada o catalogada como arte, técnica o coreografía, un conjunto de movimientos creativos o una técnica corporal. Esta diversidad de conceptos o consideraciones dificultan una delimitación en un solo término o definición.

Es importante dejar claro que la intención del presente trabajo no es definir la danza, como tampoco lo es profundizar sobre el sin número de definiciones que existen sobre esta. Pero teniendo en cuenta la importancia y rigurosidad que exige una investigación en el nivel de maestría, es indispensable acercarse a la comprensión de la danza, iniciando por el análisis de algunos de los elementos que la constituyen, y describen su esencia, indiferentemente de las distintas formas en que la misma pueda mutar. Es por esto, que no se hablara de una danza en particular, se tratara la danza desde un espectro amplio, intentando incluir sus distintos vínculos formales y contextuales.

Es así como el significado etimológico de danza viene de la raíz del verbo danzar

en el español, es atribuida a la antigua palabra "dancier" del francés antiguo, el origen de esta no se conoce con exactitud, pero algunos consideran posible que tenga algún vínculo con el hispanoárabe (Kokkonen, 2014).

Al igual se encuentra en el diccionario RAE (2014) que define la danza como acción de bailar, aclara que el término se deriva del verbo danzar ejecutar movimientos acompasados. Esta definición no describe por completo todo lo que implica la danza, si se considera que esta existe desde tiempos remotos y lo importante que es para la vida cotidiana de la mayoría de las personas.

3.2.2 Breve reseña histórica de la danza.

La danza existe desde tiempos remotos, pero decir que se danzaba en la prehistoria sería muy aventurado por la carencia de registros escritos que documentan tal acción, toda afirmación de este tipo está en el marco hipotético, de este periodo de la historia tan solo sobreviven las diferentes pinturas rupestres, que, al ser interpretadas por expertos, dan cuenta de posibles manifestaciones rituales realizadas en esta época.

Las primeras manifestaciones artísticas surgirán una vez el hombre haya alcanzado la categoría de Homo Sapiens, correspondiéndole con el Paleolítico Superior y están relacionadas con el pensamiento mágico-religioso del hombre primitivo fundamentado en su deseo de supervivencia. El hombre plasmará este pensamiento en obras que serán primero escultóricas, luego pictóricas y, por último, arquitectónicas. (Alemany, 2013, p. 15)

Considerando el párrafo anterior, parece probable, una producción de dancística para esta época, es así, que el hombre realizaba danzas rituales o rituales danzando, donde se conmemoraban los distintos momentos trascendentes de la vida de la tribu o

comunidad (Alemany, 2013).

Los vestigios artísticos más remotos, donde se pueden observar posibles manifestaciones dancísticas corresponden al periodo de la prehistoria conocido como el Magdaleniense:

La obra artística, Semirredondel del de Saint-Germain data de (c. 10000 a. C.) en esta obra se puede observar una figura o silueta de forma humana con el rostro cubierto por una máscara, con el cuerpo desnudo, sus brazos y piernas aparentan estar en movimiento (saltando) por eso los historiadores creen que se trate de una representación de danza de la época. Ver ilustración 1.

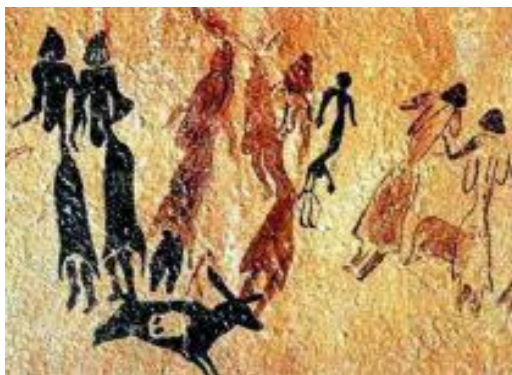


Ilustración 1. *Semirredondel del de Saint-Germain* (c. 10000 a.C.)

Fuente: Tomado de

<https://books.google.com.co> > books

que puede ayudar en el desarrollo del tema es: pictograma Ronda de Addaura (c. 8000 a. C.) se observan 7 figuras humana acomodadas en forma de círculo al contorno de otras dos que están en el suelo, estas últimas parecen estar haciendo Otra imagen movimientos corporales desde su posición, es interpretada como la representación de una danza ritual colectiva. Ver Ilustración.



Ilustración 2. *Ronda de Addaura.*

Fuente: <http://5cpda.blogspot.com/2014/11/prehistoria.htm>

Posteriormente se observa en culturas con mayores registros escritos y gráficos como la egipcia donde la danza también es utilizada en rituales ligados a lo místico y religioso ya en este periodo la danza es utilizada como espectáculo de entretenimiento a la vez que en rituales, tal como se desprende de las primeras representaciones figurativas la danza se hallaba originalmente dentro de un marco mágico-ritual del que se aprovecharon las primeras religiones vinculadas a cultos primigenios como los de la Tierra madre y la fecundidad (diosas madres-Isis). De ahí que, en Egipto como en las antiguas poblaciones del Próximo Oriente, el nacimiento de la danza estuviera estrechamente relacionado con las dos grandes actividades de subsistencia la cosecha y la caza (Domínguez, 2015, p. 3).

Al igual que en la prehistoria los egipcios también dejaron plasmadas las evidencias de las manifestaciones dancísticas de la época, a diferencia de sus antepasados que utilizaron las paredes de piedra de las cuevas donde habitaban, estos desbordan toda su sabiduría artística en los muros de templos y pirámides construidos durante el auge de esta civilización.

Un ejemplo de esta producción es: Danzarina-acróbata egipcia – XIX Dinastía (1300-1200 AC aprox.) ver ilustración 3. Es una de las imágenes más conocida de esta temática y periodo de la historia, está conservada en el museo egipcio de Turín. Describe de forma única características de cómo se desarrollaba la danza en ese entonces, la bailarina está realizando con su cuerpo un arco, que exige bastante elasticidad y destreza, dando cuenta de un estilo de danza acrobática. Al igual deja ver el cuerpo desnudo de la bailarina, tan solo cubierto con una especie de pañuelo que adorna su cintura.



Ilustración 3. *Danzarina Acróbata*.

Fuente: <https://egiptologia.com/la-danzarina-del-museo-egipcio-de-turin/>

En la edad media, el arte y la danza en especial no pueden escapar a la persecución de la iglesia, por ser considerada catalizadora de la permisividad sexual, pese a esto, muchos miembros de la iglesia incorporan danzas celtas, de antiguas tribus del norte de Europa, en cultos cristianos, muy a pesar de las innumerables prohibiciones y vetos, sus promotores se ven obligados a camuflar esto con denominaciones y propósitos nuevos.

La danza de la muerte, se hace celebre con la proliferación de la peste negra, que cobra la vida de gran parte de la población europea el ritual coreográfico consistía en realizar movimientos convulsivos con santos cargados de furia y gritos cargados de angustia y dolor (Dominguez, 2015, pág. 3)

Posteriormente, en el renacimiento, la danza toma un nuevo aire, el oscurantismo da tregua a las nuevas ideas, se realiza la publicación de manifiestos coreográficos, que son los que definen lo que se conocerá posteriormente como danza clásica, abanderados en el principio de la natural perfección del cuerpo humano.

El bailarín se debe enfrentar a una formación de 4 a 5 años para ser considerado como tal. Cuenca (2009) afirma que:

Los cambios en el renacimiento impulsan las artes y la danza. Las cortes de Italia y Francia se dan a la tarea de convertirse en centros de producción dancística, con la figura de los mecenazgos los bailarines y músicos, tiene la posibilidad de desarrollar a plenitud sus habilidades y destrezas esto permite la creación de piezas musicales que serán utilizadas en celebraciones y festividades (p. 195).

En la corte de Catalina de Medici (siglo XVI), esposa de Enrique II (Francia) nacieron las primeras formas de Ballet de la mano del maestro Baltasar de Beauyeulx quien dirigió el primer ballet de corte con una estilizada danza de grupo. (Cuenca, 2009)

En el barroco pasa a ser ballet teatral, en el que los bailarines deben expresar determinados sentimientos: dolor, alegría, odio, esperanza. Como afirma Matamoro, (1998):

La danza al subirse al escenario, deja de ser una mera disciplina musicalizada

del cuerpo, y pasa a ser un aparato expresivo”. Con esta connotación conceptual para la danza, surge lo que se llamó “ballets políticos” que tenían la finalidad de hacerle propaganda al (pág. 56).

Wirth (2007) afirma que durante el reinado de Luis XIV rey de Francia, a quien se le atribuye la fundación de la Real Academia de Danza, quien además tenía una muy depurada técnica, la danza durante este periodo de la historia presenta significativos avances de la mano del maestro y coreógrafo Pierre Beachamps quien es encargado por el rey para establecer la técnica de la danza en perfección plena.

A la Real Academia de Danza se le atribuye la configuración del código del baile internacional que durante un par de siglos se utilizó. Bailar bien, en la formación del cortesano barroco, era signo de nobleza, autodominio, elegancia corporal, de saber estar en sociedad y dirigirse a los demás.

Hay que tener en cuenta que al principio todos los bailarines eran hombres y los papeles femeninos los interpretaban hombres disfrazados. Levantar las piernas era considerado obsceno en una mujer y los largos vestidos apenas les permitían algún movimiento de rodillas para abajo. A principios del siglo XVIII, mujeres y varones están igualados en número en el ballet de la Ópera (Cuenca, 2009, p. 21).

En 1713 se funda en París el Conservatorio de la Danza, destinado a los futuros bailarines de dicho teatro. El objetivo es desarrollar los principios del baile francés: armonía, coordinación de los movimientos, exactitud de las actitudes, rechazo de la proeza exhibicionista, disimulación del esfuerzo y levedad (Cuenca, 2009, p. 21).

Los datos registrados anteriormente dan cuenta de la importancia que ha tenido la danza para la humanidad desde tiempos remotos, inicialmente en eventos rituales de

orden religioso y posteriormente para entretenimiento y deleite de un público, en la actualidad es utilizada más para lo segundo, su connotación espiritual si el contexto es la cultura occidental será poco significativa, su función ritual y mística se da más en pueblos que aún conservan tradiciones ancestrales.

Ya en el siglo XX se empieza hablar en Europa de Serge Diaghilev, director de los Ballets Rusos. Su compañía de danza inició lo que se puede considerar como una revolución en la danza muy de la mano con el contexto sociopolítico de su país para ese entonces, las coreografías estaban cargadas de originalidad e innovación que presagiaron el camino a nuevas propuestas expresivas desde este lenguaje artístico (Wirth, 2007).

Lo anterior sin apartarse de las convenciones del ballet clásico pese a que continuaban dentro de los límites del ballet clásico. Con Diaghilev, el ballet alcanza su máxima altura cultural, sumando a esto, este maestro logra convocar en torno a la danza, a los máximos exponente de la música, las artes plásticas la literatura para ese momento histórico (Wirth, 2007).

Al igual en Estados Unidos se cuestionan los conceptos artísticos existentes, y los artistas estaban en busca de nuevas formas de comunicar y transmitir emociones, la danza no es ajena a ese ímpetu transformador, la abanderada de este proceso, en Norte América fue Isadora Duncan (Duncan, 2007) .

Es así, que ella partiendo de sus emociones crea un estilo propio alejado de los formalismos de la academia y más ligado a su propio temperamento, fue la primera bailarina en enfrentar el escenario descalza, utilizando túnicas de estilo clásico. Durante este periodo se desarrolla este estilo de danza, sencillo, espontáneo, en comunión con las energías de la naturaleza, buscando un estilo propio, toman información de cultural

ancestrales indias, y antiguos indígenas americanos (Duncan, 2007).

Posteriormente a estos ismos de inicios del siglo XX, se encuentra Martha Graham, la más famosa bailarina y coreógrafa de la generación posterior a la de los pioneros. Desarrolló una forma de movimiento muy alejada de la calidad lírica de las danzas originales en la Denishawnschool, Cuenca (2009) afirma que:

Graham, invitaba al cuerpo a tomar actitudes y posturas de fuerte tensión, de la que derivó el dramatismo de su baile; allí donde antes dominaban las curvas de movimientos enlazados, surgieron agresivas y convulsivas contorsiones que finalizaban bruscamente. Su técnica se basaba en el principio de relajación y contracción del tronco, impulsos controlados y caídas ligeras, es decir, el cuerpo no acababa de caerse y no llegaba a tocar el suelo, sino solamente rozarlo (p. 36).

En resumen, el cuerpo, más que nunca, parece ser un formidable instrumento al servicio de la expresión de sentimientos (Cuenca, 2009, p. 36).

3.2.3 Dimensiones de la danza.

La danza como se describió en párrafos anteriores no puede ser encasillada en un solo molde.

La danza ha tenido a lo largo de la historia distintos campos de acción. En este sentido, el término dimensión hace referencia a las grandes esferas de intervención en las que la danza actúa con la finalidad de conseguir unos objetivos específicos. Son cuatro las dimensiones a saber: ocio, artística, terapéutica y educativa (García, 2005).

La dimensión a desarrollar a profundidad es la que concierne a lo educativo por estar directamente relacionada con la presente tesis, esta, se centra en la consecución de distintos logros dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Así, los contenidos

conceptuales, y procedimentales al igual que las actitudes, valores y normas relacionadas con la danza educativa, serán de utilidad para la enseñanza, siempre y cuando estén enfocados en cumplir con ciertas funciones mínimas que permitan el desarrollo integral de los estudiantes (García, 2005).

3.2.4 Beneficios de la danza.

La danza ofrece infinidad de beneficios para quienes la practican potenciando o desarrollando habilidades, en muchas ocasiones se convierte para algunos practicantes, en una pasión que los acompañará toda la vida. Arnau (2009) afirma, “La danza incide en el desarrollo de la personalidad, la creatividad y la sociabilidad” (pág. 90).

Los beneficios en cuanto a los físicos son casi los mismo que tendría alguien que practique de forma regular un deporte, aumento de fuerza, mejor elasticidad mejor desempeño sadio pulmonar entre otros.

Por otro lado, la danza también favorece el desarrollo de las facultades cognitivas, se incide de forma positiva en la mejora de la observación, la memorización, asociación, análisis, disociación, síntesis y conceptualización (Robinson, 1992).

Por ejemplo, en el aprendizaje de una secuencia de movimientos o pasos, el sujeto debe observar detenidamente, para conseguir memorizarlos, no bastará con entender la secuencia sino se está en capacidad de repetirla de memoria, utilizando la extremidad que corresponda en el momento indicado desplazándose en distintas direcciones haciendo pausas. Todos esos elementos son parte de la danza siendo un proceso complejo que depende de todas esas facultades, que, al ejercitarlas mediante la danza, obviamente se ven favorecidas.

No solo las facultades cognitivas se ven incrementadas, también ciertos factores afectivos que son primordiales en este proceso de investigación, pueden beneficiarse positivamente si se trabaja una danza en la que se despierte la confianza del sujeto, se solicita su imaginación y se suscita la inventiva y la creatividad (Robinson, 1992).

Es importante resaltar que la danza puede optimizar las facultades sensoriales, ya que posibilita agudizar el sentido de la vista y el oído, estos dos en el marco de un programa normal de danza, pero si se habla de una propuesta formativa más especializada, se potencian además el sentido del tacto y el cinestésico, estos últimos poco trabajados, olvidado que el sistema sensoperceptivo es el más grande y complejo del ser humano.

El sentido cinestésico está encargado de comunicar al cerebro las sensaciones del cuerpo, quieto o en movimiento, (su extensión, contracción, velocidad, posición, movimiento...) suele ser un sentido poco trabajado. La danza es la disciplina idónea para ello, ya que requiere que la persona sienta cómo se mueve para rectificar, continuar, parar, poner más energía, etc. Y usa este sentido, quizá inconscientemente, aprendiendo a observar-escuchar el cuerpo y desarrollando, por tanto, este sentido, (Hamilton., 1989).

3.2.5 La danza en la escuela.

Después de haber conceptualizado acerca de la danza, sus dimensiones y beneficios, es importante profundizar en la danza en el ámbito escolar, es decir, la que se enseña en la actualidad en instituciones educativas tanto públicas como privadas del país.

Los planes de aula en esta área al igual que las demás que están en el proceso formativo de los jóvenes, están estructurados con base a los lineamientos curriculares emanados por el Ministerio de Educación Nacional al igual que las orientaciones pedagógicas para la educación Artística con autoría del mismo ministerio, donde se ubica al estudiante en tres papeles fundamentales, como espectador, creador y expositor de productos artísticos.

A su vez la danza tiene un profundo valor pedagógico, para García (2005) “para que la danza tenga un valor pedagógico debe ser impartida por el docente en el ámbito escolar a todos los estudiantes” (pág. 65). Ya que debido a que la danza es una forma de expresión y comunicación se convierte en un espacio muy importante para canalizar emociones y sentimientos y estados de ánimo.

Al igual que puede llegar a servir para entretenerse, divertirse y disfrutar con movimientos rítmicos del cuerpo, los alumnos que bailan ordenan con mayor o menor rigor, los materiales (cuerpo, energía, tiempo, música, ritmo, espacio, etc.) conforme a lo que se le indique a la hora de realizar el ejercicio dancístico (Arnau, 2009).

El movimiento y la danza inciden al ayudar al estudiante en el conocimiento y respeto por sí mismo y el de los demás miembros de la comunidad educativa, al igual que en el desarrollo de la capacidad motriz, la función lúdica, la función de comunicación y de relación, la función expresiva y estética y la función cultural.

Es la danza el área que integra todas las formas de lenguaje oral, escrito, artístico, corporal, audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación que el niño a lo largo de su permanencia en la escuela infantil debe desarrollar; el lenguaje artístico de la danza no es solo un medio de relación con los demás, es también

un instrumento de autorregulación y planificación de la propia convivencia, es un medio de expresión que desarrolla la sensibilidad, la originalidad, la imaginación y la creatividad necesarias en todas las facetas de la vida (Cuenca, 2009).

3.2.6 Danza y competencias ciudadanas.

Como afirma Mockus (2006), podemos entender la ciudadanía como un mínimo de humanidad compartida. Nuestra vida en comunidad implica, necesariamente, saber que debemos aprender a convivir con otros seres humanos cercanos o lejanos de nuestras valoraciones, costumbres o sentimientos, e incluso, del tiempo y espacio que habitamos (MEN, 2006).

La escuela es uno de los primeros lugares donde el ser humano empieza el aprendizaje de vivir en comunidad; en este orden de ideas, la Educación Artística como área formativa, permite entender al otro desde diferentes ángulos. Es así que el entorno del aula facilita la relación e interacción cercana de estudiantes con respecto a aspectos cognitivos, corporales, afectivos, espirituales, entre otros (MEN, 2012).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje en artes se involucran con frecuencia, las historias de vida y emociones de cada joven, que son compartidas en los diferentes espacios de creación y socialización de productos artísticos dentro y fuera de la escuela.

La visión de campo de la Educación Artística lo sitúa en el ámbito social. Desde esta visión, por una parte, el desarrollo de la sensibilidad busca lograr que el estudiante asuma una actitud atenta, sensible, receptiva y crítica del entorno; por otra, se plantea que comprenda el valor del aprendizaje compartido y colaborativo (MEN, 2012).

Lo citado en el párrafo anterior hace referencia puntual a los objetivos de este proyecto de investigación que otra área sino las Artes, en este caso la danza para

conseguir transformaciones que conlleven a esto, más que estudiantes ejemplares, la sociedad clama por ciudadanos ejemplares críticos autónomos y conscientes de su presente histórico y responsabilidades.

Por otro lado, la danza implica sensibilidad y disfrute de lo que se está haciendo en el proceso de creación, dotando al cuerpo de un lugar privilegiado y protagónico donde el cuerpo tiene un lugar protagónico como instrumento de expresión y de relación con la comunidad educativa.

En la escuela, la música, el teatro, la danza, las obras audiovisuales y visuales impactan en una comunidad e igualmente, gran parte de ellas son producidas por colectivos de personas, estudiantes, padres de familia, docentes) que deben poner sus conocimientos al servicio de la búsqueda común, valorar el trabajo en equipo, solucionar diferencias y proyectar estrategias de acción y organización conjunta. Por ejemplo, al poner en marcha un montaje de una obra musical grupal (coro, tunas, banda sinfónica, conjunto de música tradicional colombiana, etc. (MEN, 2006, p. 13)

Es responsabilidad del docente dirigir estas propuestas o montajes, distribuyendo responsabilidades a los participantes, movido por la consecución de logros estéticos, pedagógicos y convivenciales, desde lo individual y los colectivos. Cada bailarín, tiene una función importante en el conjunto de una coreografía, debe aportar al colectivo toda su destreza interpretativa corporal.

Esto lleva a subrayar que el trabajo en equipo propiciado por las artes, pone en juego un ambiente de interacciones múltiples donde es necesaria la habilidad para actuar con otros y tomar decisiones, en el cual se valora la contribución individual y colectiva a

la realización de una obra, lo que es aplicable al teatro, a una coreografía o una producción audiovisual (MEN, 2006, pág. 13).

El aprendizaje que se consigue en el marco del proceso de investigación en el aula, fortalece las distintas maneras de organización de grupo, posibilita la creación de sentido de pertenencia con la institución y lo inherente a la misma.

3.3 Agresividad

La agresividad es considerada como una tendencia a actuar de forma agresiva en distintas situaciones atacando, faltando al respeto ofendiendo o provocando a otras personas de manera intencional (Berckowitz, 1999). Es comúnmente confundida con la palabra agresión. Carrasco y González (2006) afirman. “Las agresiones son conductas puntuales que pueden ser de carácter verbal o físico que suelen definir como acciones dañinas y destructivas” (p. 80)

El autor considera importante aclarar, referente al párrafo anterior, que la agresividad es un concepto más amplio que la agresión. Por esto, se continua con la descripción o definición de algunos de los principales componentes de la agresividad.

Tabla 2

Clasificación de la agresividad (adaptado de Carrasco y González, p. 11-13)

clasificación	Tipología	Descripción
Naturaleza	Agresión Física	Ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daños corporales.
	Agresión Verbal	Respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo.
	Agresión Social	Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros o la manipulación de las relaciones

		interpersonales.
Relación interpersonal	Agresión Directa o abierta	Confrontación abierta entre el agresor y la víctima, mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad y comportamiento auto lesivo. Conductas que hieren a los otros indirectamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, alienación social, rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión social.
	Agresión Indirecta o Relacional	
Motivación	Agresión Hostil Ira	Acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de dañarle, sin la expectativa de obtener ningún beneficio material. Acción intencional de dañar por la que el agresor obtiene un objetivo: ventaja o recompensa, social o material, no relacionada con el malestar de la víctima. Agresión de naturaleza fundamentalmente emocional generada no por un estresor externo, sino por el afecto negativo que dicho estresor activa, produciendo ira y tendencias agresivas.
	Instrumental Agresión	

Fuente: Tomado de Carrasco y m. j. González / acción psicológica.

Adicionalmente la sociedad actual se caracterizada por el cambio continuo, siendo frecuente que sucedan acciones agresivas en diversos ámbitos, entre ellos: la familia, las empresas y las instituciones educativas.

De acuerdo con Buss y Perry (1992) la agresividad es una disfunción social que genera confrontaciones, conflictos y agravios en un grupo de individuos; los jóvenes la asocian con el uso de la fuerza física, para atacar, controlar o dominar al otro; además, la relacionan con el empleo de agresión verbal, a fin de someter a su oponente.

Por esto, en ocasiones la agresividad es confundida con la violencia, son dos conductas diferentes pero que tienen relación, y se pueden encontrar en un mismo sujeto. La violencia es un acto impulsivo, mecánico, se ejerce siempre contra un otro y el efecto

recae en el propio sujeto, necesita de un otro. Necesita un destinatario, un ser humano o humanizado, un ser que se sabe sufriente, con capacidad de sentir daño físico o social. es un proceso interactivo por excelencia (Buss & Perry, 1992).

Es así, que el concepto de lo que es violencia, se refiere a las agresiones que tienen como finalidad infringir daño extremo, todo acto de violencia son agresiones. Pero hay agresiones que no son violencia (Anderson & Bushman, 2002) Es decir, todos los actos de violencia son negativos pero, en comparacion con los comportamientos agresivos, se caracterizan por por un mayor grado de intencidad y destrucción (Carrasco & Gonzalez, 2006).

Por otro lado, la violencia suele ser materializada en actos concretos de agresión, es siempre una cuestión interpersonal, relacional, que se enmarca en una interacción previa entre los actores y determina su interacción futura (Fernández, 2007).

Los actos de violencia son estrategias para la construcción de presencia social de los agresores y de reducción de importancia de las víctimas... La violencia es intencional. Es decir, pretende conseguir algo a través de la acción agresiva, que pasa a ser de este modo una estrategia, un instrumento para alcanzar ciertos objetivos, siempre en el contexto de la interacción social. El efecto, la violencia genera en el agresor la sensación de dominio, la apropiación de valor personal, por el hecho de ejercer el dominio que conllevan los actos de agresión contra el otro, la víctima (Fernandez C. , 2007, pág. 165).

Al igual es importante el aporte de Berckowitz al establecer que la agresividad es la tendencia que da lugar a la agresión que se convierte en el acto palpable y efectivo, aunque sea simbólico, que puede desembocar en violencia cuando ésta se usa de forma

premeditada, intencional e injustificada (Berkowitz, 1996).

Se consideran conductas agresivas, tanto actos físicos como psicológicos: todos aquellos que se realizan con la intención de causar daño, los que buscan ejercer coacción (influir en la conducta de otras personas), ejercer presión desde el poder o la fuerza o los daños al buen nombre. Por tanto, es indispensable para comprender cuándo determinar, que una conducta es una agresión, comprenderla desde lo complejo de la misma: cuál era la intención del atacante (García & Orellana, 2013).

Después de haber conceptualizado sobre varios temas relacionados con el tema, es conveniente centrar la atención en el fenómeno de la agresividad en especial la que se da en la escuela.

En el ámbito local aportan mucho las investigaciones realizadas por Enrique Chaux y sus colaboradores, quienes desde la universidad de los andes han profundizado en el campo de la convivencia escolar local y la agresión.

Para Chaux (2012) agresión es una acción que de modo intencional causa daño o dolor a una persona o puede la amenaza de llegar a causarlo. Al igual el autor considera que la no atención y solución temprana de la agresión dentro de la escuela incuba violencia dentro de las aulas, por eso reserva la palabra violencia para los actos de agresión muy graves, evitando generalizar (Chaux, 2012).

Al igual, según Chaux (2003) los niños y jóvenes que se desenvuelven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que se rodean de un ambiente más pacífico. Refiriéndose con este, no sólo al ámbito familiar que siendo tal vez el más importante, también está influenciado por lo social y lo político, entre otros. De esta manera, se deduce para los

niños que han sido maltratados, desarrollan modelos mentales que van a involucrar ese maltrato.

Continuando, Chaux (2003) trata la agresividad desde dos vertientes: Agresión Reactiva, la define como “uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido”.

Por otro lado, Chaux (2003) En lo referente a la Agresión Instrumental, también conocida como Proactiva, a diferencia de la anterior, no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como un instrumento para conseguir un objetivo, sea éste recursos, dominación, estatus social o algo más, es el joven que intimida a otros más pequeños e indefensos por simple diversión o porque así consigue que le entreguen algo.

3.3.1 Clasificación de la Agresión.

En la clasificación de la conducta agresiva al igual que en su definición, el investigar se encontró con varias posturas conceptuales a continuación se desarrollarán algunas de ellas.

Existen dos tipos básicos que se consideran al tener en cuenta las características de las mismas, dependiendo de cuáles sean sus características: agresión emocional o impulsiva y agresión instrumental, en los dos casos se comparten una misma intención, hacer daño generalmente a otro individuo (Dodge, Bates, & Pettit, 1990).

Aunque la agresividad tiende a tomar diversas formas expresivas, la más sobresaliente es la intención de herir, se puede afirmar que muchas agresiones se llevan a cabo de forma impulsiva, es lo que se conoce como agresividad emocional o

impulsiva.

Lo anterior es un tipo de agresividad generado por reacciones psicológicas y motoras intensas que se producen en el interior del sujeto, la respuesta suele ser inmediata, pocas veces mediada por plan previo y su principal objetivo es producirle daño a quien va dirigida.

El agresor es consciente que la persona agredida está en desacuerdo con lo que está pasando y socialmente sus actos no son aprobados, la meta primaria como se describe en párrafos anteriores es dañar a otro ser humano, el sufrimiento de la víctima está contemplado (Carrasco & Gonzalez, 2006).

Por otro lado, está la agresividad instrumental, en esta conducta la finalidad inicial no es herir, “es la que sirve de instrumento para...” conseguir un objetivo o meta a parte del de causar daño, aunque en esta también se puede llegar a hacer sufrir a la víctima no es su fin, el agresor busca algo más recibirá una recompensa adicional (dinero, placer, poder o prestigio) (Cuenca, 2009).

El agresor ve su acción como un instrumento para conseguir su meta primaria, al conseguir esto, su conducta agresiva se reforzará, los agresores instrumentales suelen querer demostrar ante el grupo su poder o superioridad a diferencia del emocional que recurre a la violencia por su facilidad para ser provocado, y su dificultad para responder de diferente forma a situaciones complejas y su único repertorio es la agresión (Carrasco & Gonzalez, 2006).

Otra de las diferencias entre estos dos tipos de agresión es que la agresión emocional siempre implica un sentimiento de rabia u odio, a diferencia del instrumental, puede que no, sin embargo, el resultado de ambos tipos de agresión es el mismo,

producen daño a los demás generando un pésimo clima escolar. Muchas agresiones, sin embargo, contienen características de los dos tipos descritos anteriormente (Carrasco & Gonzalez, 2006).

Es así que el fenómeno de la violencia entre iguales y en particular entre adolescentes abarca gran variedad de formas en las que puede manifestarse. Realmente no existe un gran acuerdo ni en el panorama nacional ni internacional sobre qué tipos de acciones se deben considerar en los estudios sobre violencia escolar, ni en qué grupo o tipología englobar cada una de ella (Arense, 2012).

Una segunda clasificación es la de Bus y Perry (1992), quienes afirman “la agresividad es un constructo compuesto por tres niveles bien diferenciados e interrelacionados: conductual o instrumental, emocional y cognitivo” (p, 9)

Continuando con lo anterior, el componente instrumental de la agresividad, está compuesto por la agresividad verbal y física son sus dos formas de manifestarse.

La ira esta englobada dentro del componente emocional y afectivo que impulsa ciertas conductas y sentimientos y que una vez activada alimenta y sostiene la conducta agresiva incluso más allá del control voluntario.

Por último, está el componente cognitivo, que se manifiesta en la hostilidad, que es la activación intencional de conductas agresivas, contra los demás, sin necesidad de un problema o conflicto que antecede a la conducta descrita.

3.3.1.1 Agresividad física.

La violencia física es uno de las categorías de la agresividad que se desarrollan en la presente investigación, dentro del cuestionario AQ de agresividad, hace parte del

componente conductual o instrumental junto a la agresividad verbal.

Se puede definir como todo acto de contacto material para producir daño a otro, puede ser directa o indirecta, el agresor actúa directamente sobre el agredido (por ejemplo, golpear o pelear). En la segunda, el agresor actúa sobre pertenencias o material de trabajo de la persona o la institución a la que quiere dañar. Los destrozos, los robos o el esconder cosas son ejemplos de violencia indirecta (Carrasco & Gonzalez, 2006).

Otras definiciones para agresividad física: es aquella que se manifiesta a través de golpes, empujones y otras formas de maltrato físico utilizando su propio cuerpo o un objeto externo para infligir una lesión o daño (Solberg & Olweus, 2003). Es la que se produce mediante un impacto directo de un cuerpo o un instrumento contra un individuo (Bjorkqvist, Lagerspetz, & Ekman, 1982).

3.3.1.2 Agresividad verbal.

La agresividad verbal, el segundo componente de agresividad instrumental, está vinculada al comportamiento que busca o tiene la intención de hacer daño mediante la palabra, al tener como su forma de acción el lenguaje nocivo para el otro, utilizando los insultos, amenazas o burlas, aunque este tipo de agresividad no implica contacto o consecuencias físicas, si afecta al agredido y le produce daño, que en algunos casos puede llegar a ser permanente (Carrasco & Gonzalez, 2006).

En el proceso de elaboración de la tesis, el investigador encontró que la agresividad verbal es una de las más utilizadas por los estudiantes al ser considerada por muchos como natural, y poco grave con relación a la física, el joven no dimensiona lo perjudicial que pueden llegar a ser sus agresiones verbales, estas prácticas suelen ser

confundidas con formas de comunicación, lo anterior a modo de aclaración porque las conductas de agresión verbal se apartan de esta camaradería informal entre jóvenes y se convierte en instrumento para generarle daño al otro.

3.3.1.3 Ira.

La Ira está englobada dentro del componente emocional de la agresividad, impulsa algunas conductas y sentimientos que una vez se activan, alimentan y sostienen la conducta agresiva más allá del control voluntario (Mestre, Samper, Tour Porcar, Richaud de Minzi, & Mezurado, 2012).

La ira constituye un “estado emocional” consistente en sentimientos que varían en intensidad, desde una ligera irritación o enfado, hasta furia y rabia intensas, los cuales surgen ante acontecimientos desagradables y no están dirigidos a una meta (Speiberger, Johnson, & Russell, , 1985). Para otros autores, la ira consistiría en la conciencia de los cambios fisiológicos asociados a la agresión, reacciones expresivo-motoras e ideas y recuerdos, producidos por la aparición de dichos acontecimientos (Berckowitz, 1999).

Se trata de una respuesta emocional intensa pero breve en el tiempo (Fernández & Palermo, 1999), un estado transitorio producido por experiencias subjetivas o pensamientos, y que se comunica o se exterioriza a través de reacciones faciales, verbales, corporales etc...

Para otros la ira no debe ser considerada sólo como una reacción emocional, sino también como una predisposición de personalidad, pudiéndose hablar de diferencias individuales en frecuencia e intensidad (Spielberger et al., 1985).

3.3.1.4 Hostilidad.

La hostilidad, es el componente cognitivo dentro de la agresividad, es a través de ella que se activan los componentes intencionales de conductas agresivas y hostiles.

Para entender la categoría de la agresividad cognitiva denominada hostilidad, es oportuno conocer lo que analiza Buss, (1961), es una actitud que implica el disgusto y la agresión cognitiva hacia los demás, asumiendo una actitud de prevención y hostilidad con los demás individuos que lo rodean. Una conducta que es agresiva o abusiva.

Generalmente son emociones negativas dirigidas hacia otra persona que se expresa en la forma de dirigirse al otro, uso de lenguaje hiriente o despectivo, gestos o ademanes que sugieren desprecio, puede llegar a violencia física o Verbal.

Por otro lado, se puede decir que la hostilidad funciona como un mecanismo defensa donde el individuo construye un escudo en búsqueda de evitar cualquier daño, siendo agresivo aun antes de sentirse atacado o en peligro. Se puede definir la hostilidad como un sistema de procesamiento de informaciones aversivas sobre otros que permiten movilizar anticipadamente acciones preventivas (Fernandez & Palermo, 1999).

3.3.2 Convivencia Escolar

Se parte de una aproximación al termino convivencia, de acuerdo a lo descrito por el Ministerio de Educación (2019) “la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales sanas y armónicas con los demás, fundamentadas en el respeto y la tolerancia por la diferencia” (p,6).

Al igual Garcia y Niño (2018) describen que “Se deduce que la convivencia escolar, hace referencia a las relaciones interpersonales tolerantes y respetuosas que se

dan entre los miembros de la comunidad educativa” aduciendo esto a que exista un clima óptimo para un buen desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, también se puede describir como:

Se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren con las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar., (s.f.)).

Los anteriores conceptos engloban lo que debería ser idealmente el ambiente escolar, mediado por la acción de la comunidad educativa, que enseñen a los jóvenes formas adecuadas de convivir con los demás.

Uno de los autores que más aporta al tema de la convivencia escolar en la actualidad es Enrique Chaux, que dentro de la misma línea del programa “Aulas en Paz”, implementada por la Universidad de los Andes, presenta su experiencia basada en el programa Nacional de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional.

A través de esta el autor proponen que se pueden formar competencias para la convivencia y la paz. Así lo ejemplifica: Cuando se está enfrentado a un conflicto, resolverlo de manera constructiva, pacífica y creativa requiere de muchas competencias. Requiere de la capacidad mental de ‘ponerse en los zapatos’ de las otras personas involucradas en el conflicto, estén o no presentes. Esa es una competencia cognitiva, la toma de perspectiva.

Demanda también de competencias emocionales: poder reconocer la propia

rabia, el momento en que un estudiante puede llevar a hacerle daño a otro, o a el mismo, y tener un manejo sobre ella. Las competencias comunicativas, como poder escuchar y comprender lo que otras personas me están diciendo, son fundamentales en este proceso.

Al igual es importante que el joven pueda transmitir sin agresividad los propios puntos de vista. La idea es que, se considere competente la persona que no se queda callada, que dice lo que piensa, que lucha por lo que cree, pero lo hace de manera cuidadosa, sin hacerle daño a los demás; eso es asertividad. Así mismo, se requieren ciertos conocimientos sobre la dinámica de los conflictos; para resolverlos de manera constructiva, creativa y pacífica, hay que integrar todas las competencias. (Ruiz & Chaux, 2005).

Chaux (2012) afirma, que son tres las manifestaciones de violencia escolar que más afectan la convivencia en las aulas:

Las agresiones escolares, es decir las acciones deliberadas puntuales mediante las cuales algunos miembros de las comunidades educativas buscan hacer daño a otro. Estas agresiones pueden ser verbales, físicas, relacionales, realizarse daño o robando objetos de propiedad de la víctima, etcétera. Los conflictos entre estudiantes, es claro entender cuándo, por desgracia, desembocan en violencia y cuando no. La intimidación, también llamada hostigamiento escolar o acoso escolar, que se produce cuando de manera reiterada y sistemática, estudiantes que tienen más fuerza o son más atrevidos hostigan o amedrentan -mediante maltrato físico, verbal, relacional o vía internet a los más débiles o tímidos (Chaux, 2012, p. 17).

Esta triple violencia escolar tiene consecuencias negativas en muchos aspectos de la escuela: malos resultados académicos, deserción escolar y lo peor contribuye a la

reproducción de la violencia en la escuela y el entorno social del estudiante.

Por otro lado, Dodge, Bates, & Pettit (1990) afirman, otras competencias cognitivas que aportan para entender el fenómeno de la agresividad que afecta la convivencia social, encontrado que los jóvenes recurren con mayor frecuencia a comportamientos agresivos cuando estas competencias no están del todo desarrolladas.

Una de estas competencias es la capacidad para interpretar adecuadamente las intenciones de los demás. Cuando esta competencia no está lo suficientemente desarrollada las personas pueden suponer erróneamente que los demás tienen la intención de hacerles daño, inclusive cuando no hay información suficiente para llegar a esa conclusión.

Lo anterior aplica en el curso 901, donde desde la observación del investigador, los datos del observador y el diario de campo, se dan este tipo de situaciones cotidianamente, donde una situación cotidiana como un pisón accidental puede desencadenar en una agresión física o verbal.

3.3.3 Conflicto en la escuela.

Cuando se habla de conflicto es adecuado tener en cuenta, que generalmente es asociado con otros temas como violencia escolar, agresión, mala convivencia, todos ellos componentes negativos de la cotidianidad de la educación actual.

En la dinámica escolar es imposible contemplar la posibilidad, que no existan los conflictos entre miembros de la comunidad educativa. Como lo afirma Jares (1993) “necesitamos permitir el desacuerdo y la diversidad de opiniones para hacer posible la

parte constructiva del proceso de debate” (p.76).

Con lo anterior no se quiere dar a entender que el conflicto sea positivo, debido a que muchas personas, generan dificultad para darle solución a los conflictos, por eso se considera importante la pedagogía para ayudar a manejar estos, de forma pacífica y constructiva, con proyectos como el que se trabaja en la presente tesis.

El lugar ideal para formar a los individuos en manejo de conflictos es la escuela, debido a que esta aparece constantemente, por la diversidad de posiciones, necesidades, intereses y problemáticas, referente a esto Chaux (2012) afirma que.

Los conflictos hacen parte de la vida cotidiana en cualquier grupo social.

Los conflictos interpersonales se pueden entender como situaciones en las que cada parte percibe o cree que sus intereses son incompatibles con los intereses de la otra parte. A veces estas situaciones se manejan de maneras tales que alguna de las partes o ambas, resultan lastimadas emocional o físicamente. De hecho, una buena parte de la violencia de la sociedad proviene de conflictos mal manejados, sin embargo, hay formas de manejarlos de modo que ambas partes salgan beneficiadas y la relación resulte fortalecida. (p. 94).

Cuando el individuo ha tenido la debida formación para lograr manejar conflictos, el mismo se convierte en una oportunidad para solucionar el impase presentado, sino además le da la posibilidad de mejorar, crecer y desarrollar competencias ciudadanas.

Al respecto, Chaux (2002) afirma que existen cuatro estrategias usadas comúnmente para manejar los conflictos: primero, evitar o evadir el conflicto. Segundo, imponer los intereses personales sin mostrar consideración por la relación con la persona

con quien se tiene el conflicto ni por sus intereses. Tercero, ceder renunciando a los intereses personales para no afectar la relación. Por último, buscar acuerdos que favorezcan los intereses personales de ambas partes sin afectar negativamente la relación con el otro

Para el autor, el manejo asertivo de los conflictos, contribuye en la disminución de la intolerancia, la frustración y otras condiciones que suelen ser detonantes de la agresividad y la violencia escolar.

Es importante entender que, para el manejo de conflictos en la vida cotidiana de todos aquellos actores de la comunidad educativa, se necesita de propuestas o estrategias que disminuyan o eliminen la violencia en la sociedad, pero ante todo problemas interpersonales, construyendo cambios significativos en la escuela que posteriormente redundaran en la sociedad.

Con relación al párrafo anterior, los estándares básicos de competencias ciudadanas propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) visualizan a la educación como el espacio óptimo para que esto sea una realidad, por tal motivo están diseñados para que las instituciones educativas del país contribuyan a seguir este camino que permita alcanzar procesos de transformación social, desde la construcción de ciudadanía (MEN, 2006).

3.3.4 Educación para la paz.

Teniendo en cuenta las características propias y especiales del país, tales como el hecho de vivir un conflicto armado interno de más de medio siglo, con todas sus implicaciones como: pobreza, desplazamiento forzado, desigualdad social entre otras, el

investigador considera que todos estos factores inciden en el comportamiento agresivo de los jóvenes,

Según Chaux (2003) los niños y jóvenes que se desenvuelven en contextos violentos tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que se rodean de un ambiente más pacífico. Refiriéndose con este, no sólo al ámbito familiar que siendo tal vez el más importante, también está influenciado por lo social y lo político, entre otros.

Es por esto que en Colombia se vislumbra una posible solución pacífica al conflicto armado, siendo el principal propósito de la sociedad abonar esfuerzos para que así suceda. Para el investigador, la educación no puede ser ajena a esta problemática, y debe contribuir desde las aulas en el posconflicto.

Al igual, Jimenez, Currea, & Loewenherz (2008) afirman que la educación es más que promover la habilidad de escribir y leer; es también aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos.

Es indispensable la búsqueda de un proceso de enseñanza aprendizaje que permita afrontar los desafíos sobrevinientes luego de la firma del acuerdo de paz. Es así que el sistema educativo debe permitir y fomentar el desarrollo pleno de las habilidades de cada individuo, respetando sus intereses, desde un ejercicio de libertad y reconocimiento holístico del ser (Jiménez, 2008, p. 19).

En relación a lo anteriormente expuesto por el investigador, Jaguer (2014) establece:

Que la educación para la paz se preocupa por estrategias integradas y holísticas guiadas por el concepto de paz, a través de las cuales se busca promover distintas formas de diálogo constructivo para la paz y la transformación de conflictos comprendiendo que el conflicto es una parte inherente al ser humano y que en sociedades donde el conflicto social ha sido un referente cultural por mucho tiempo, la educación y la escuela tienen el reto de construir paz en escenarios violentos (p.17).

El investigador considera que la realización del presente proyecto de investigación, debe propiciar la consolidación de una estrategia pedagógica capaz de transformar la cultura de la agresión la violencia y el conflicto, en los estudiantes de la IED Confederación Brisas del Diamante. que en la actualidad se encuentran arraigados socialmente y aceptados por los jóvenes como algo normal.

4. Capítulo

Diseño Metodológico

4.1 Tipo de investigación

La presente investigación se desarrolla mediante un enfoque mixto, se tendrán en cuenta tanto datos cuantitativos y cualitativos para analizar con mayor profundidad las diferentes aristas del fenómeno objeto de investigación.

Es así que se desarrolla por medio de un diseño exploratorio secuencial. Sampieri, (2014) afirma "En una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método" (p.584). Con base a los resultados de los datos recogidos en una fase se da inicio a la siguiente.

Teniendo en cuenta las características propias del proyecto se utiliza el subtipo diseño exploratorio secuencial (DEXPLIS).

Para la recolección de datos cuantitativos se trabajó bajo un diseño cuasi experimental con pre-test, pos-test y grupo control, dadas las condiciones propias del contexto donde se desarrolla la intervención, como lo son la organización de los grupos que se escogieron para este proyecto, los mismos estaban distribuidos con anterioridad al inicio de la intervención, esto imposibilitó el completo control sobre las variables de investigación. Hernandez, Fezrnández, & Baptista (2014) afirman que:

En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no son asignados al azar a los grupos, ni emparejados; sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento, son grupos intactos (La razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes del experimento) (p.151).

Adicionalmente, en este tipo de investigación lo indispensable es que exista un estudio base o punto de comparación, es decir, se debe conocer la medida inicial del grupo de los estudiantes antes de la realización de la intervención pedagógica y artística, esta medida se obtuvo desde la observación del investigador y los datos conseguidos mediante la aplicación del pre-test.

Tabla 3 variables de la investigación

Variables	
Dependientes	* Propuesta La danza Interviene
Independientes	* Resultados de las pruebas pre y post y los datos de los diarios de campo

4.2 Fases de la Investigación

Se implementa un diseño exploratorio secuencial (DEXPLIS). Sampieri, fernandez, & Baptista (2014). Refiere que este se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos.

Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio. Se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo, o bien otorgar el mismo peso, siendo lo más común lo primero (Hernandez, Fezrnández, & Baptista, 2014, pág. 554).

Como se puede observar en la figura 1.

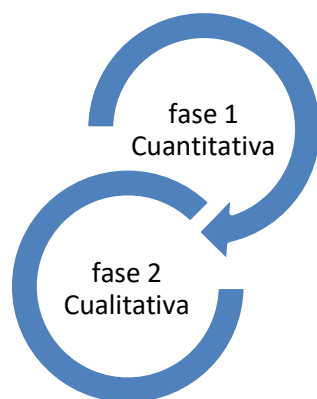


Figura. 1: Diseño exploratorio secuencial Dexplis.

Fuente: Creación propia.

Por otro lado, el diseño de esta investigación incorpora la implementación de un pre test y un pos-test a los grupos que conforman el experimento, aplicándose simultáneamente sin diferencias de ningún tipo, el instrumento que se utiliza para los mismo es el cuestionario Agresividad (AQ) de Buss y Perry, luego de la administración de la pre prueba, solo un grupo de los seleccionados recibe la intervención pedagógica experimental, y se denomina al otro grupo como Grupo control, para finalmente los dos grupos, recibir el pos-test.

4.2.1 Primera fase.

La primera fase cuantitativa, está encaminada a la comprensión del problema por parte del investigador, se utiliza el Cuestionario AQ de agresividad de (Buss & Perry, 1992) para la identificación concreta de la situación, con su aplicación y análisis se posibilita la adopción una postura frente a la problemática identificada inicialmente por

la observación y conocimiento empírico del docente investigador.

4.2.2 Segunda fase.

La segunda fase cualitativa, consiste en poner en marcha la propuesta pedagógica “La danza interviene” utilizando la guía del diseño experimental con pre-test y pos-test propuesto por Hernández Sampieri et al. (2014), manejando la variable independiente que en este caso es la intervención pedagógica de danzas, que será utilizada tan solo con el grupo experimental.

Es así, que esta investigación cuenta con pre y post test, y grupo control, por las características y dinámicas de la propia institución se utilizan dos cursos de grado noveno una de cada jornada. Se utilizan los resultados obtenidos en el test aplicado en la primera fase para realizar el comparativo con el pos-test de la segunda.

Es de resaltar que la función del grupo control en investigación educativa es respaldar los resultados reales de la propuesta de intervención, al no aplicarle la misma, será posible identificar el impacto real sobre la población.

Esta tesis busca analizar cómo, la danza disminuye las conductas agresivas de los estudiantes de la IED Confederación Brisas del Diamante, esto último se determinará al realizar el análisis, triangulación y discusión de los datos obtenidos.

4.3 Línea de Investigación

Esta tesis está construida dentro de la línea de investigación institucional titulada Evaluación, Aprendizaje y Docencia, por ser un trabajo que apunta al mejoramiento de la escuela.

A partir de una propuesta pedagógico artística, de fortalecimiento de la convivencia, que ayudara al mejoramiento de las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo generar un clima escolar óptimo propiciando el mejoramiento de la convivencia.

Además de aportar a la reflexión pedagógica de la importancia, de atender de forma oportuna el problema de la agresividad en las aulas de clase. No desde mecanismos para solucionar los conflictos entre integrantes de la comunidad educativa, sino desde una propuesta que busca que nos sucedan los mismos.

4.4 Población Muestra

La población que se impacta en la presente investigación, son los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Confederación Brisas del Diamante, localidad 19 Ciudad Bolívar en Bogotá.

4.4.1 Marco Contextual

La Institución Educativa Confederación Brisas de Diamante se encuentra ubicada en el barrio de Vistahermosa al sur de Bogotá D.C., en la localidad 19, parte alta de Ciudad Bolívar. Se encuentra entre los 2.600 y 3.000 mts. Sobre el nivel del mar. El terreno para la construcción de la institución fue cedido por la comunidad a finales de los años 80, para la edificación de la escuela lucero sur, que colindaría con el centro de servicios comunitarios, el diseño de estos fue encargado al Arquitecto Roberto Santos, quien aportó a la comunidad un diseño de vanguardia, afirmando,

Tomamos la decisión de hacer un diseño para este proyecto, de algo

totalmente diferente y de una calidad tal, que les mostrara que no tenía nada que envidiar de las construcciones y los colegios del norte de la ciudad. Teníamos que crear una arquitectura capaz de provocar emociones, sentimientos y sorpresas que no tuvieran que ver con la apatía y el aburrimiento. En ese momento yo estaba iniciándome en el manejo de Geometría y proporciones armónicas como una forma de contribuir a hacer una arquitectura mejor, para el bienestar de la vida y de las personas (Santos, 2018, pág. 10).

El colegio inició labores el 21 de marzo de 1991 y años después toma el nombre de Colegio Confederación Suiza, y pasa a ocupar las instalaciones del centro de servicios comunitarios, esto para poder dar respuesta a la alta demanda de cupos para bachillerato, en el año 2002 con la reestructuración de las instituciones educativas del distrito, es unificada con tres escuelas más del sector y adopta el nombre de IED Confederación Brisas del Diamante y como lo describió su diseñador posee la armonía silenciosa que generan sus formas, es de comentar que el investigador es egresado de esta institución y atribuye a los años que habitó este lugar su gusto por el arte y las letras.

A esta institución acceden niños y jóvenes de estrato socioeconómico 1 y 2, donde una constante, es la mujer como cabeza de familia, la población de este sector de la ciudad se ocupa generalmente en la prestación de servicios no calificados, como aseo, vigilancia y construcción entre otros. La institución posee los servicios básicos domiciliarios de acueducto, alcantarillado, teléfono y gas. Las vías de acceso son aceptables.

En el I.E.D. Confederación Brisas del Diamante, hay una cobertura de 1700 estudiantes sumando sus sedes y jornadas. En la sede A donde se desarrolla la investigación se oferta desde grado sexto hasta undécimo grado.

Con un total de 600 estudiantes en sus dos jornadas en la sede A Bachillerato. Entre los cuales se seleccionó el curso 901 JT y el curso 901 JM, como muestra intencional, por ser un grupo con una gran incidencia agresiones y problemas de convivencia durante el año 2018.

Además, se tomó la elección de intervenir este curso, por ser uno de los más numerosos del colegio, al igual por ser el único grado 9 con el cual el investigador tiene asignadas dos horas clase semanales, ayudando a este factor a la realización de las actividades en el marco del proyecto de intervención.

La muestra corresponde a 70 alumnos que corresponden al 18.75%, del total de la población, con 35 Mujeres y 35 Hombres, en edades que oscilan entre los 14 a 18 años, ver tabla 4.

Tabla 4.Muestra

	Mujeres	Hombres
Grupo Experimental	13	21
Grupo Control	22	14
Total	35	35

Fuente: Creación propia

Los anteriores grupos de estudiantes, son a quienes se les aplican los instrumentos escogidos para la obtención de datos. El curso 901 de la jornada tarde será objeto de la puesta en práctica de la propuesta pedagógica llamada la danza interviene.

4.5 Instrumentos

Para la realización de la investigación se utilizan instrumentos diagnósticos, de ejecución y evaluación.

4.5.1 Instrumentos de Diagnóstico.

Para la realización del diagnóstico de la problemática el investigador utiliza el test AQ, (Cuestionario de agresividad (Buss & Perry, 1992). ver anexo 1.

El cuestionario AQ está compuesta por 29 ítems, con una estructura que comprende cuatro categorías de agresividad: física, verbal, ira y hostilidad que representan los componentes instrumentales, motor, afectivo, hostilidad y el cognitivo.

La versión de 1992 descrita en el párrafo anterior, es uno de los instrumentos psicométricos más utilizados para evaluar e investigar la conducta agresiva, utilizado alrededor del mundo con resultados comprobados empíricamente, algunas de sus traducciones son:

la versión japonesa (Nakano, 2001; Ramírez, Andreu & Fujihara, 2001), alemana (Von Collani & Werner, 2005), francesa (Pfister & Masse, 2001), italiana (Fossati, Maffei, Acquarini & Di Ceglie, 2003) y española (Andreu, Peña y Graña, 2002; García-León et al., 2002 p.134).

Es así que el instrumento a utilizar en esta fase de la tesis es la Adaptación colombiana para del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry para preadolescentes y adolescentes, desarrollado a partir de la versión española abreviada de 20 ítems que se describió párrafos atrás.

Dicha adaptación fue realizada por Chahin (2013), en el marco de tesis Doctoral titulada Adaptación de dos instrumentos para niños colombianos: la escala Barratt de

impulsividad (bis-11c) y el cuestionario de agresividad de Buss y Perry (AQ), en la universidad Universitat Rovira I Virgili.

Este estudio se administró a una muestra de 535 niños (269 niños y 266 niñas) con un rango de edades de 8-16 años, pertenecientes a tres colegios del área metropolitana de Bucaramanga.

Los resultados del análisis factorial confirmatorio indican un buen ajuste al modelo de cuatro factores que ha sido descrita para otros idiomas y adaptaciones.

El test presentó una fiabilidad satisfactoria para la escala total ($\alpha = 0.82$) y para la escala de agresividad física ($\alpha = 0.75$), mientras que para las demás escalas varía en función de la edad, no siendo recomendable su aplicación en edades inferiores a los 12 años (Chahin, 2013).

Al analizar los efectos del género sobre la agresividad, se verificó que dicho efecto se debía exclusivamente a las diferencias en agresividad física. Finalmente, se pone de manifiesto la importancia de considerar los aspectos culturales y lingüísticos en la adaptación de un instrumento, incluso, como en este caso, cuando se trata del mismo idioma (Chahin, 2013)

Como resultado, se obtuvo una nueva versión reducida para adultos de 20 ítems que presenta un ajuste satisfactorio cuando ha sido evaluada mediante análisis factorial confirmatorio. Además, por el procedimiento que se ha llevado a cabo se garantiza una mayor validez transcultural que permite llevar a cabo comparaciones de los resultados entre diferentes culturas (Morales & Codorniu, 2005).

Por otro lado, es importante aclarar que la utilización de este test, se realizó amparados en las regulaciones para uso de este tipo de pruebas Comisión Internacional

de Test (2014), Algunos test son de uso público, de modo que todo el mundo tiene libre acceso a ellos. El trabajo de un autor es de uso público si él u otro titular del copyright han renunciado explícitamente a sus derechos de autor.

Es así, que se verifico y tanto el test de agresividad Buss y Perry al igual que su adaptación para Colombia por Nicolas Chahin, no poseen restricciones de copyrigh por lo tanto su utilización en el presente trabajo está permitida.

Para la aplicación y estudio de los tests, se contó con el apoyo del orientador de la IED Confederación Brisas del Diamante JT, Daniel Belalcázar, Psicólogo titulada de la Universidad Nacional de Colombia.

Figura. 2: Versión colombiana y española Cuestionario AQ.

Escala	Versión española	Versión colombiana
Agresividad Física	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.
	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	Si me molestan mucho, puedo llegar a pegarle a otra persona.
	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	Si me pegan, yo devuelvo el golpe.
	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	Si tengo que pelear para defender mis derechos, lo hago.
	Hay gente que me incita hasta tal punto que llegamos a pegarnos.	Hay personas que me molestan tanto que terminamos pegándonos.
	He amenazado a gente que conozco.	He intimidado a personas que conozco.
Agresividad Verbal	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	Cuando me han "sacado la piedra" he dañado cosas.
	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto con ellos.
	A menudo no estoy de acuerdo con la gente.	Con frecuencia no estoy de acuerdo con la gente.
	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.	Cuando los demás no están de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.
Ira	Mis amigos dicen que discuto mucho.	Mis amigos dicen que discuto mucho.
	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.	Me da rabia fácilmente, pero se me pasa rápido.
	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.	Cuando tengo rabia, no la disimulo.
	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.	Algunas veces tengo tanta rabia que me siento como si estuviera a punto de explotar.
Hostilidad	Algunas veces pierdo los estribos sin razón.	Algunas veces se me "salta la piedra" sin razón.
	A veces soy bastante envidioso.	A veces soy bastante envidioso.
	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	Algunas veces me pregunto por qué me siento tan resentido por algunas cosas.
	Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.	Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.
	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.	Cuando las personas se muestran muy amigables, me pregunto qué es lo que quieren.
	Algunas ocasiones siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	A veces siento que la gente se ríe de mí a mis espaldas.

Fuente: Adaptación de dos instrumentos para niños colombianos: la escala Barratt de impulsividad (bis-11c) y el cuestionario de agresividad de Buss y Perry (AQ) Nicolás Chahín Pinzón.

4.5.2 Instrumentos de seguimiento.

Para la presente investigación se tuvo en cuenta la observación participante, entendida como aquella técnica en la que el investigador participa de manera activa dentro de las actividades que se realizan con el grupo que se está estudiando, ya que permite tener una mayor comprensión de lo que está ocurriendo (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

La información recopilada para la investigación se obtuvo a través de los diarios de campo ver anexo 5.

4.5.2.1 Diario de campo.

En los diarios de campo el investigado registra apreciaciones respecto a situaciones acontecidas y actitudes de los estudiantes durante el desarrollo de los talleres. El diario de campo permite el registro de la información importante y relacionada con el objeto de estudio y que en su fase final facilitará el análisis e interpretación de la misma.

Es el instrumento utilizado para recopilar todos los resultados de cada uno de los talleres avances y dificultades, estos datos registrados permitirán la triangulación final con los datos cuantitativos. Ver anexo 4.

Los datos registrados en este corresponden a todas las observaciones realizadas por el investigador durante la intervención con el GE, buscando registrar las diferentes reacciones de los estudiantes de este grupo al desarrollar cada uno de los talleres, al igual que sus propias impresiones sobre los mismos.

4.5.3 Instrumentos de Evaluación.

Los instrumentos de evaluación o medición de resultados dan la posibilidad de recopilar datos claros de los resultados de la intervención, permitiendo dar respuesta tanto a la pregunta problema como a los objetivos, para esta se utilizaron el diario de campo y el Cuestionario AQ de agresividad en su adaptación para Colombia, su aplicación en dos distintas fases de la investigación permitirá contrastar datos cuantitativos antes y después de la intervención.

4.5.3.1 Post-test Cuestionario AQ de agresividad.

Como parte final de la investigación se realiza el pos-test tanto al GE como al GC utilizando el cuestionario AQ de agresividad, que permitirá contrastar los datos con el pre-test y determinar desde los datos cuantitativos si la intervención incidió de alguna forma en el GE.

5. Capítulo

Propuesta de Intervención Pedagógica

5.1 Descripción de la Propuesta

Como parte del trabajo de tesis, surge la propuesta pedagógica – artística “La danza interviene” con el propósito de eliminar las conductas agresivas en los jóvenes del curso 901, en la IED Confederación Brisas del diamante J.T.

Es así, que se plantea eliminar la agresividad en las dimensiones Conductual, Emocional y Cognitivo que encierran los cuatro factores analizados en el pre-test Agresividad Física, Verbal, Ira y Hostilidad, Con una propuesta mediada por la danza, organizada en seis talleres.

A demás, en estos talleres se realizarán actividades de sensibilización antes y después de los mismos. El diseño, aplicación y seguimiento de la propuesta de intervención permite inferir los alcances e impacto en las dimensiones: Conductual o Instrumental, Emocional y Cognitiva.

La Intervención se desarrolla utilizando los horarios asignados para la clase de danzas semanalmente que son dos horas clase, de 45 minutos cada una, esto sujeto a cambios imprevistos por la misma dinámica de la institución, tales como: cambios de horario imprevistos, cancelación de la jornada escolar por actividades pedagógicas e imposibilidad para usar los espacios de clase por no cumplir con los mínimos de seguridad para los jóvenes.

Por otro lado, se busca incidir en la transformación de la realidad de los individuos en cuestión, reflexionando acerca de las dinámicas de poder que se pueden presentar dentro y fuera del aula el manejo de las diferencias entre los múltiples actores

del proceso enseñanza aprendizaje.

Partiendo de la reflexión realizada sobre la danza en la educación y sus posibilidades para disminuir la agresividad, se diseña la propuesta de “La danza interviene” enfocada en las cuatro categorías para agresividad: Agresividad Verbal, Agresividad Física, Ira y Hostilidad.

Fortaleciendo el conocimiento de sí mismo y el respeto por los demás a través de actividades tanto grupales como individuales, donde la agresividad verbal y física no se aceptan desde ningún punto vista, para eliminar con esto el componente instrumental de la agresividad.

Al igual, los talleres propician que el estudiante asuma cierta autonomía a través del movimiento corporal, interactuando con el cuerpo en un espacio determinado en la compañía de más personas.

El respeto y el autocontrol debe ser la constante, al fijar límites basados en la no vulneración de los derechos de los demás, con la danza como mediadora en ello.

A partir de lo descrito en el párrafo anterior, se promueve la construcción en equipo de secuencias rítmicas y coreografías, dentro de las actividades planteadas en algunos de los talleres, fomentando trabajo en equipo y confianza con los integrantes del mismo.

Continuando con lo anterior en algunos ejercicios es vital que el estudiante confié en el compañero o compañeros con los que va realizar el trabajo corporal, ya que estos implican el manejo del peso corporal y las responsabilidades que esto trae.

Es así, que se crea un espacio lleno de confianza, que permite eliminar las conductas hostiles evidenciadas en el pre test. Esto apunta a la eliminación del

componente cognitivo de la agresividad.

De la correcta socialización y puesta en práctica de lo anteriormente descrito depende que se dé la reducción consciente de actitudes agresivas en el GE, en sus componentes conductual, emocional y cognitivo, que se evidenciaron en la observación del docente investigador y los datos recogidos en el pre-test.

Es importante tener en cuenta que el insumo que orienta la intervención es la propuesta “Contact Improvisation” desarrollado por Steve Paxton en Estados Unidos consiste en una alternativa de danza improvisada donde el contacto físico entre bailarines se desarrolla por principios descritos de forma clara en el siguiente párrafo.

La escucha a través de la piel, la generación de movimiento desde los puntos de contacto en constante cambio, la donación y recepción de peso, el ir con el flujo de movimiento que se crea y la experiencia del movimiento desde la introyección. (Torrents & Castañer i Balcel, 2008, pág. 25)

Los aspectos que más aportan a la construcción de los talleres desde los postulados de la danza del contact improvisation son los siguientes:

Cooperación y comunicación sin competición: EL bailarín debe dar solución a problemáticas comunes manejando su propio peso y el de la pareja, generando puntos de equilibrio alejados de su centro de gravedad.

Responsabilidad: Los bailarines deben asumir decisiones continuamente generando un espacio seguro durante la práctica. Además de Igualdad frente a la jerarquía: La figura del profesor no es la tradicional, sino que direcciona a los alumnos a participar en la actividad planteada, no suele dar movimientos a seguir y copiar lo que sucede dentro de la práctica está mediado por docente, pero el que más aporta es el

estudiante.

La aceptación del contacto corporal: al crearse un clima de confianza se facilita que en el contacto corporal se empiecen a romper barreras sociales y convivenciales que se empezaran a redefinir.

Igualdad de géneros: En esta propuesta no está definido un rol femenino y un rol masculino. Los dos realizan las mismas actividades transmitiendo corporalmente lo que la música y la danza sugieren.

Todos son artistas: Los ejercicios dancísticos plateados carecen de atributos convencionales como montaje de coreografías y demás, es así, que todo alumno que sientan el placer de expresar corporalmente el estímulo musical será artista o bailarín.

Teniendo en cuenta los principios anteriormente descritos la propuesta “La Danza Interviene” se compone de dos unidades cada una con tres sesiones o talleres con el grupo 901, de dos horas una vez a la semana.

La intención es propiciar que los alumnos reflexionen y de una u otra forma encuentren las respuestas tanto a la pregunta y objetivos planteados en el proyecto, utilizando como mediadora la danza con su principal herramienta el cuerpo, con el cual se vive y se realiza en movimiento; desde el reconocimiento de sí mismo, de los otros actores del proceso enseñanza aprendizaje, mejorando el clima y las relaciones que se dan dentro y fuera del aula de clase. Donde la finalidad es lograr disminuir las conductas agresivas tanto físicas, verbales, ira y hostilidad.

5.2 Justificación de la Propuesta

El investigador evidencia en los estudiantes, conductas agresivas repetitivas en la diaria convivencia de la institución, se realiza la comprobación de lo mismo mediante la aplicación del pre-test, Cuestionario AQ de agresividad en su adaptación para Colombia, que arrojó datos que corroboran que los niveles de agresividad en el curso 901 son altos, haciéndose necesaria una intervención con el fin de que los estudiantes puedan comprender lo importante que es el respeto con sus compañeros de curso.

La propuesta plantea determinar si mediante la danza se puede propiciar la sensibilización de los alumnos fortaleciendo el respeto y reconocimiento de su cuerpo, tanto en reposo como en movimiento, e interactuando con otros dentro de un mismo espacio, cumpliendo roles y responsabilidades dentro de la construcción y puesta en escena de una coreografía, buscando eliminar las conductas agresivas identificadas en los cuatro factores analizados en el pre-test.

Al igual, es indispensable para la institución la implementación de una intervención de este tipo, ya que la agresividad de sus alumnos incide negativamente en muchos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, que posteriormente traen consecuencias tales como deserción escolar, baja matrícula, cierre de cursos entre otros.

5.3 Objetivo de la propuesta

Fortalecer la convivencia escolar en estudiantes del curso 901 a través de la danza, en la IED Confederación Brisas del Diamante.

5.4 Marco Pedagógico.

En cuanto a los autores y teorías que desde el ámbito de la pedagogía sustentan esta investigación, en primer lugar, se tiene el modelo de la pedagogía conceptual cuya intención va más allá de la simple asimilación de información científica e intelectual,

De Zubiria, (2008) afirma. "La pedagogía conceptual es hoy por hoy, una teoría pedagógica integral, un paradigma formativo innovador, contemporáneo e incluyente, que propone rutas diferentes formativas de las juventudes latinoamericanas, independiente de su edad, estrato o condición intelectual previa" (p.9).

Este modelo pedagógico de origen local, con más de treinta años de investigación y desarrollo en la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, en la ciudad de Bogotá. Donde la premisa es asumir una perspectiva formativa, no educativa, tiene como metas: formación en competencias humanas e intrapersonales y canalizar todo el talento creativo de todos los niños y jóvenes (Vega & Guerra, 2009, pág. 3).

Es así, que el primer propósito formativo de este modelo, está enfocado al desarrollo afectivo humano, partiendo de la premisa que este no ocurre espontáneamente: convertirse en un ser humano solidario, trabajador, sincero, ético, necesita de la orientación sistémica de otros, los tutores afectivos, padres, maestros entre otros. Este propósito toma fuerza cuando faltan tales tutores afectivos, como ocurre hoy día a millones de niños y jóvenes solitarios a causa de la progresiva y rápida desaparición de la familia, "sin normas, ni deberes, ni intereses, la personalidad infantil, en lugar de formarse se torna frágil, débil, quebradiza...cuando no decididamente antisocial, violenta o delincencial, como ocurre hoy a escala masiva". (De Zubiría

Samper, 2008, p. 36).

El segundo propósito de formación que plantea la pedagogía conceptual, requiere identificar en el niño o joven cuáles son sus intereses, sus mejores capacidades cognitivas, buscando desplegar y encauzar el potencial de aprendizaje de cada uno de ellos (Vega & Guerra, 2009, pág. 5).

Para De Zubiria (2008) "Las demandas de la sociedad actual demuestran que hoy no basta con ser educado, se requieren seres humanos cuyo talento y creatividad hayan sido formados". Para el investigador los postulados esbozados por De Zubiria (2008) en los renglones anteriores comparten la intención de la presente propuesta pedagógica, que lejos de buscar atiborrar la mente de los estudiantes con contenidos uniformes, busca fortalecer la convivencia escolar y la forma como interactúa en sociedad, que servirán al individuo durante el transcurso de su vida.

Por otro lado, para conseguir las metas de formación dentro de la pedagogía conceptual se dan las siguientes orientaciones curriculares y metodológicas.

Lo primero que se debe tener claro cuando se planea un acto educativo es que éste está compuesto de seis elementos: 1) propósitos, 2) enseñanzas, 3) evaluación, 4) secuencia, 5) didáctica y 6) recursos. La secuencia de planeación de cada uno de estos componentes debe ser invariable, puesto que la reflexión pedagógica debe anteponerse a la reflexión didáctica y los tres primeros componentes - propósitos, enseñanzas y evaluación, estructuran el componente pedagógico del modelo, mientras que los tres siguientes - secuencia, didáctica y recursos-, dan lugar a su componente didáctico.

(Vega & Guerra, 2009, pág. 4)

Lo anterior, es lo que da forma al modelo del Hexágono, que responde a la búsqueda de un nuevo tipo de estructura curricular, donde el objetivo es que el estudiante adquiera aprendizajes, estos de deben dar en función de tres componentes: afectivo, cognitivo y expresivo.

De Zubiria (2008) afirma. “El conocimiento es absolutamente valioso, eso sí siempre y cuando sirva a las ilusiones personales, a los anhelos, angustias, tristezas, deseos, ganas, pasiones. ¡Siempre y cuando esté al servicio del sistema afectivo! ” (p.44).

Por otro lado, se debe mencionar la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que identifica ocho tipos de inteligencias en las personas, dejando abierta la posible existencia de un número mayor: inteligencia lógico-matemática, lingüística-verbal, cinestesicocorporal, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Señala que la mayoría de las personas tienen los ocho tipos de inteligencia, cada una de ellas de un modo y nivel específico de desarrollo. Lo anterior, producto del componente biológico, de la interacción con el medio y de los aspectos culturales propios de su momento histórico (Gardner, 2001, pág. 164).

Teniendo en cuenta la esencia del presente trabajo, con la danza usada como instrumento de mediación para mejorar la convivencia, la inteligencia cinestesicocorporal de los alumnos se nutre con los diferentes talleres propuestos, donde el cuerpo se convierte en medio de comunicación de emociones, para finalmente incidir de forma positiva en el fortalecimiento de la convivencia. Gardner (2001) afirma, “También se integra dentro de la

inteligencia corporal la capacidad de expresión emocional a través del movimiento del cuerpo.

El anterior aspecto tiene importantes implicaciones en otro sentido, ya que sobreviene el hecho de que las emociones tienen gran influencia sobre el cuerpo al igual que lo corporal sobre las emociones. Es así, que enseñar al estudiante a gestionar su dimensión corporal va implicar también un mejoramiento a nivel de autoconocimiento y autorregulación (Gardner, 2001, pág. 168).

5.4.1 El taller como herramienta pedagógica.

Es importante aclarar porque se utilizó el taller como estrategia pedagógica, esta herramienta hace que los jóvenes vinculen varias habilidades como oír, escuchar y hablar.

Taller es una palabra que se relaciona cotidianamente con el hacer, con el proceso con otros, es un término que evoca que hay algo que está dispuesta para ser realizado entre varias personas (Ghiso, 1999).

Eso que está dispuesto para ser realizado conjuga un elemento tales como el espacio, herramientas, insumos y directrices que se conjugan para facilitar la consecución de los objetivos planteados con el mismo.

Ghiso (1999) afirma “el punto de referencia es considerar al taller como un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer analizar, o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones” (p,142).

El párrafo anterior describe con mucha claridad el porqué de la utilidad

pedagógica del taller en la presente investigación que busca generar cambios en el comportamiento de jóvenes, están deconstrucciones y construcciones del pensamiento, deben propiciar la eliminación de la agresividad.

5.5 Estrategias Pedagógicas y Actividades

Se pretende fortalecer en los estudiantes algunas competencias necesarias que le faciliten interactuar asertivamente en la sociedad.

Intentando que los jóvenes desarrollen su dimensión motora y social eliminando las conductas agresivas instrumental, emocional y cognitiva y sus categorías agresividad física, verbal, ira y hostilidad.

Para lo anterior, se usa la danza como mediadora para conseguir estos objetivos, creando un ambiente de tolerancia respeto, propiciando la erradicación del conflicto y la agresión como una práctica habitual dentro del aula de clase.

En cuanto a la evaluación que se implementará en el proyecto de intervención, inicialmente se utilizará la observación continua, en la cual se registraran los avances o dificultades de los jóvenes del GE.

A continuación, se relaciona la estructura de los seis talleres de la intervención.

Tabla 1.

Planteamiento del Taller 1.

Taller 1. Sensibilización: Conociéndonos	Población: Dirigido a estudiantes hombres y mujeres del curso 901, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años de edad.
---	---

Objetivos: Identificar la percepción que tienen los jóvenes de sí mismos y que nivel de interacción surgen con el otro a través del de la escucha y el movimiento, buscando a su vez eliminar la hostilidad entre los miembros del GE.

Actividad: En la primera sesión se intenta propiciar un espacio de comunicación verbal posterior al calentamiento corporal al ritmo de la música. Pretendiendo que los jóvenes se escuchen y se conozcan inicialmente de forma verbal; Sentados en un círculo cada uno hablara de sí mismo, familia y de su entorno social, se realiza un cierre de sesión con trabajo corporal acompañado de música.

Metodología Planteada: Mediante la comunicación corporal se busca sensibilizar a los jóvenes al comprender que sus compañeros no se comportan o actúan de forma violenta porque si, sino que detrás de cada compañero existe una historia que en ocasiones es muy dura y se puede parecer a la propia, los jóvenes inician a construir nuevos imaginarios de sus compañeros partiendo de su experiencia personales. La danza sirve como elemento de distensión durante toda la sesión.

Cierre del taller: la sesión termina con una reflexión a cargo del investigador.

Responsable: Fausto Grandas Ariza

Fuente: Creación propia.

Tabla 2.

Planteamiento Taller 2.

Taller 2. Escucha Vital.

Población: Dirigido a estudiantes hombres y mujeres del curso 901, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años de edad

Objetivos: Realizar desplazamientos lentos y rápidos, tiempos de pausa y silencio aprovechando el espacio físico.

Familiarizar a los jóvenes con la posibilidad de contacto físico con respeto buscando eliminar la agresividad física verbal y conductas hostiles.

Actividad: Después de realizar el calentamiento corporal los estudiantes iniciaran un desplazamiento por salón de danzas, al principio todos en una misma dirección, caminando, posteriormente deben cambian de dirección y correr ubicándose frente a un compañero.

Deben colocar su mano sobre el pecho del otro con el fin de sentir los latidos del corazón, el silencio tiene que ser absoluto, luego continúan caminando algunas veces en cámara lenta otras a mayor velocidad y cuando el encargado de la instrucción realiza de nuevo con una pareja nueva la dinámica de escucha de latidos del corazón. Siguen en silencio, caminando lento inventan un saludo cada vez que se encuentran a un compañero. Para el cierre se dispone el curso en grupos de tres deben inventaran una secuencia con distintas formas de saludarse al ritmo de la música que deseen, para luego frente a al grupo.

Metodología Planteada: Mediante este ejercicio se busca que el estudiante interactúe con sus compañeros creando nuevos códigos de comunicación con trabajo colaborativo.

Cierre del taller: la sesión termina con una reflexión a cargo del investigador y participación voluntaria de algunos alumnos que quieran compartir sus sensaciones sobre lo realizado

Responsable: Fausto Grandas Ariza

Fuente: Creación Propia

Tabla 3.*Planteamiento Taller 3.*

Taller 3. Ocupemos el espacio.	Población: Dirigido a estudiantes hombres y mujeres del curso 901, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años de edad
<p>Objetivos: Explorar distintas figuras corporales a partir de la ocupación de espacios vacíos en el cuerpo del otro.</p> <p>Propiciar espacios de comunicación sin agresiones verbales o físicas propias del componente instrumental de la agresión.</p>	<p>Actividad: Se dispone el grupo en parejas y al ritmo de la música los alumnos realizan distintos movimientos corporales instintivos, se pide a uno de la pareja ocupar los espacios vacíos que deja el cuerpo del otro, sin tocarlo. Se da la instrucción que formen figuras sin llegar a tocar al compañero. Luego se hace el cambio de rol.</p> <p>Se puede dar la alternativa de tocar al compañero, para formar alguna figura previo consentimiento del otro.</p>
<p>Metodología Planteada: Mediante la comunicación corporal se busca sensibilizar a los jóvenes al comprender que sus compañeros no se comportan o actúan de forma violenta porque si, sino que detrás de cada compañero existe una historia que en ocasiones es muy dura y se puede parecer a la propia, los jóvenes inician a construir nuevos imaginarios de sus compañeros partiendo de su experiencia personales. La danza sirve como elemento de distensión durante toda la sesión.</p>	
<p>Cierre del taller: finalizando la sesión de forma voluntario los participantes compartirán lo que sintieron al realizar el ejercicio.</p>	
<p>Responsable: Fausto Grandas Ariza</p>	
<p>Fuente: Creación Propia.</p>	

Tabla 4:*Planteamiento Taller 4.*

Taller 4. Comunicando con el cuerpo.	Población: Dirigido a estudiantes hombres y mujeres del curso 901, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años de edad.
---	---

<p>Objetivos: Explorar distintas maneras de moverse y comunicarse con los demás, mediante el contacto entre sí.</p> <p>Generar espacios de interacción en grupo limitando el ruido, propiciando un ambiente tranquilo que no genere estrés en los integrantes del GE, reduciendo la posibilidad de agresividad cognitiva (Ira).</p>	<p>Actividad: Luego de realizar el aprestamiento del cuerpo mediante el calentamiento, se pide a los jóvenes que por parejas coordinen una secuencia rítmica sin hablar, mediante el contacto físico mutuo, el movimiento de uno u otro guíe y construyan conjuntamente el ejercicio planteado.</p> <p>Cierre de la actividad</p>
--	--

Metodología Planteada: Mediante la comunicación corporal se busca sensibilizar a los jóvenes al comprender que sus compañeros no se comportan o actúan de forma violenta porque si, sino que detrás de cada compañero existe una historia que en ocasiones es muy dura y se puede parecer a la propia, los jóvenes inician a construir nuevos imaginarios de sus compañeros partiendo de su experiencia personales. La danza sirve como elemento de distensión durante toda la sesión

Cierre del taller: finalizando la sesión se reflexiona sobre las dificultades que se enfrentan al no poder hablar durante la actividad, al igual que los sentimientos y percepciones vividos.

Responsable: Fausto Grandas Ariza

Fuente: Creación Propia.

Tabla 5:*Planteamiento Taller 5.*

Taller 5. Mi Cuerpo tiene peso, ten cuidado.

Población: Dirigido a estudiantes hombres y mujeres del curso 901, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años de edad

Objetivos: Propiciar que los estudiantes desarrollen la escucha corporal y el respeto y el cuidado por los otros.

Crear espacios donde el estudiante adquiera confianza con sus compañeros, eliminando conductas hostiles en el grupo.

Actividad: Luego de realizar el aprestamiento del cuerpo mediante el calentamiento, se da la instrucción a los jóvenes de las actividades a realizar. Se acomoda el grupo de a tres para la realización de ejercicios que les permita sentir su peso corporal, equilibrio, desequilibrio, balance, desbalance y el de los compañeros, se busca generar sensación de confianza en los grupos creados

Metodología utilizada: Mediante la comunicación corporal se busca sensibilizar a los jóvenes al comprender que sus compañeros no se comportan o actúan de forma violenta porque si, sino que detrás de cada compañero existe una historia que en ocasiones es muy dura y se puede parecer a la propia, los jóvenes inician a construir nuevos imaginarios de sus compañeros partiendo de su experiencia personales. La danza sirve como elemento de distensión durante toda la sesión.

Cierre del taller: finalizando la sesión se reflexiona sobre las dificultades que se enfrentan al no poder hablar durante la actividad, al igual que los sentimientos y percepciones vividos.

Responsable: Fausto Grandas Ariza

Fuente: Creación propia.

Tabla 6:*Planteamiento Taller 6.*

Taller 6. Moldeando cuerpos.	Población: Dirigido a estudiantes hombres y mujeres del curso 901, con edades comprendidas entre los 14 y 19 años de edad.
-------------------------------------	---

<p>Objetivos: Propiciar que los estudiantes desarrollen la escucha corporal y el respeto y el cuidado por los otros.</p> <p>Crear espacios donde el estudiante adquiera confianza con sus compañeros, eliminando conductas hostiles en el grupo y agresiones verbales o físicas.</p>	<p>Actividad: Se inicia con los ejercicios de calentamiento corporal con el fin de disponer el cuerpo para la actividad, se desarrollan dos ejercicios: trabajo de sombras, uno interpreta la música con el cuerpo y el otro sigue los movimientos planteados por el compañero. La actividad dos: el juego del escultor donde se moldean los movimientos del compañero al ritmo de la música.</p>
---	--

Metodología utilizada. Mediante la comunicación corporal se busca sensibilizar a los jóvenes al comprender que sus compañeros no se comportan o actúan de forma violenta porque si, sino que detrás de cada compañero existe una historia que en ocasiones es muy dura y se puede parecer a la propia, los jóvenes inician a construir nuevos imaginarios de sus compañeros partiendo de su experiencia personales. La danza sirve como elemento de distensión durante toda la sesión.

Cierre del taller: finalizando la sesión se reflexiona sobre las dificultades que se enfrentan al no poder hablar durante la actividad, al igual que los sentimientos y percepciones vividos.

Responsable: Fausto Grandas Ariza

Fuente: Creación propia.

5.6 Evaluación y Seguimiento

Para la evaluación de esta propuesta pedagógica, se tienen en cuenta las intenciones de búsqueda de una solución a la problemática del grupo Experimental, buscando que estos estudiantes logren eliminar la agresividad.

Para el seguimiento de la propuesta pedagógica se tendrá en cuenta el comportamiento de los estudiantes del GE, en el contexto en el que el investigador los puede observar, después de realizar los diferentes talleres planteados en el marco de esta investigación.

6. Capítulo.

Resultados y Análisis de Instrumentos

En el desarrollo de esta tesis, que busca fortalecer la convivencia escolar en un grupo de estudiantes de un colegio de la localidad de Ciudad Bolívar, es importante conocer y analizar los datos obtenidos durante el desarrollo de la misma mediante el pre test, post test, talleres y diario de campo aplicados a los estudiantes tanto del grupo control como al grupo experimental.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior, se realizó la intervención pedagógica logrando involucrar un grupo del colegio en un proceso de eliminación de conductas agresivas, de una forma nunca antes intentada en esta institución. Por ello, el diseño de la investigación es pertinente para los jóvenes de este grupo, por contribuir al mejoramiento de sus relaciones interpersonales, disminución de conflictos durante la clase de danzas.

6.1 Análisis primer objetivo

En lo referente a la identificación de los niveles de agresividad de los estudiantes del curso 901, como primera medida se tuvo en cuenta la observación participante del docente investigador, que dura un año trabajo en clase de danzas con la mayoría de estudiantes pertenecientes al GE, al igual que la información registrada en el observador del alumno, al igual para obtener datos más precisos se aplicó el Cuestionario AQ de Buss y Perry 1992, se implementó este instrumento cuantitativo, a los 70 estudiantes de la muestra, con el fin de identificar los niveles de agresividad. Los resultados recopilados fueron niveles altos para los componentes de agresividad Instrumental, emocional y cognitiva medidos en los cuatro factores que analiza el cuestionario AQ de

agresividad: agresividad física, agresividad verbal, Ira y hostilidad.

6.1.1 Recolección de datos cuantitativos

Para recopilar los datos cuantitativos se aplicó como instrumento inicial el pre-test, usando el instrumento Cuestionario AQ de agresividad para determinar los niveles de agresividad en los estudiantes del Grupo Experimental.

Al igual, se utilizó el mismo test al final para determinar si se dieron cambios en los cuatro factores analizados en el test: agresividad verbal, agresividad física, Ira y hostilidad.

Se define que el grupo experimental será el grupo 901 de la jornada tarde, al cual se le aplica la intervención pedagógica desde la danza y el grupo de control no será intervenido, curso 901 JM.

Se utiliza un diseño cuasi experimental. En el cual se realiza un pre-test y un pos-test para luego comparar los resultados estadísticos que permitan observar y determina los efectos de la intervención en el grupo experimental (Sampieri, fernandez, & Baptista, 2014).

Tabla 7.
Diseño recolección de datos.

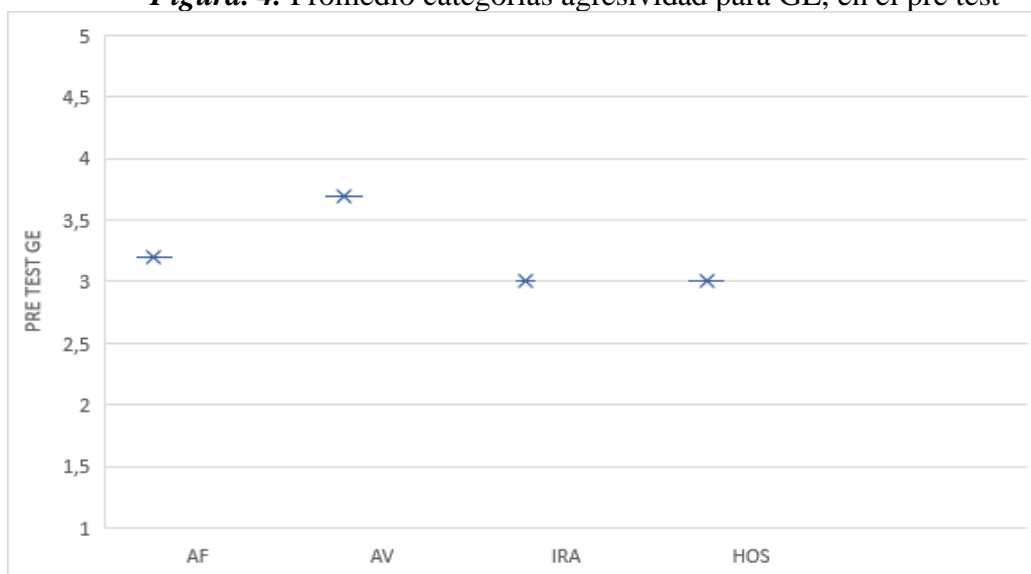
Grupos	Realizará Pre-test	Realiza intervención Danzas	Realizará Post-test
Grupo Experimental (GE)	Sí	Si	Sí
Grupo Control (GC)	Si	No	Sí

Fuente: tomado de (Hernandez, Fezrnández, & Baptista, 2014).

Resultados pre-Test.

Los datos recopilados por el Pre test posibilitan reconocer el nivel de agresividad de los estudiantes de grado noveno del Grupo Experimental (GE) y (GC), a continuación, se presentan los resultados del análisis de las categorías; agresividad verbal, física, hostilidad e ira. A través de una escala de Likert con valores del 1 al 5 representando la frecuencia y decodificando de la siguiente manera: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = En ocasiones, 4 = Casi Siempre, 5 = Siempre.

Figura. 4. Promedio categorías agresividad para GE, en el pre test



Fuente: Creación propia.

La figura 4 muestra el promedio de la frecuencia de las categorías de agresividad. Se puede observar que las cuatro categorías están por encima de 3, dando indicios de que existen comportamientos agresivos entre los estudiantes, estando todas por encima de la media que sería 3=En ocasiones y muy cerca de 4=Casi siempre, siendo la más alta Agresividad Verbal con 3,7 seguida de Agresividad Física con 3,2 Ira

y Hostilidad con 3.0 siendo los dos últimos los valores más bajos.

Lo anterior confirma, la información aportada por el investigador, quien con base a la observación continua del (GE) identificó comportamientos agresivos en los mismos.

Igualmente, los datos cuantitativos conseguidos, coinciden con lo observado durante los talleres donde las principales agresiones que se presentaron estaban enmarcadas en el componente instrumental de la agresividad que agrupa a la Agresividad verbal y física.

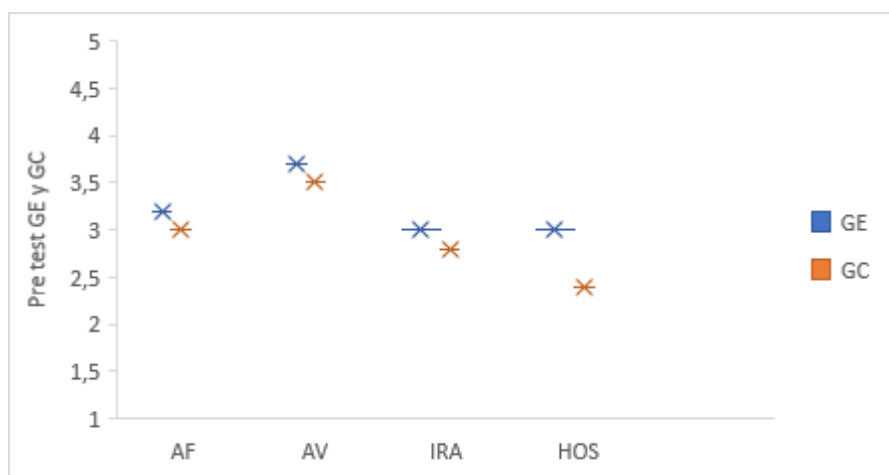


Figura. 5. Comparativos promedios en las cuatro categorías para GE y GC, pre test.

Fuente: Creación propia.

En la figura 2 se encuentran los resultados comparativos de (GE) y (GC), donde se observa que los datos del pre test del (GC) en las cuatro categorías son inferiores a los del (GE), pero a su vez dan cuenta que los estudiantes de este grupo también presentan conductas agresivas, el valor más alto en los dos grupos es (AV), en el (GE)=3.7 y en el (GC)=3.5. Existe una disminución muy significativa en las categorías (IRA) y (HOS) en

el (GC) el promedio está por debajo de 3, ubicándose en la escala de Likert en el nivel 2= Casi nunca, estos datos servirán para realizar el análisis final luego de la intervención pedagógica.

Los resultados suministrados por el Pre-test dan cuenta de que el (GC) aunque presenta datos estadísticos más favorables que los del (GE), también sus alumnos poseen conductas agresivas, esto es importante para realizar posteriormente el comparativo luego de la intervención con el (GE).

6.2 Análisis estadístico

El procesamiento de los datos obtenidos en el cuestionario AQ, se realiza utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) de IBM en su versión 25, proporciona datos acertados desde lo cuantitativo, para las cuatro categorías de la presente investigación y las variables propias de la misma.

En esta investigación se emplea una muestra de 70 estudiantes divididos en GE= Curso 901 JT. Y GC= Curso 902 JM, de la IED Confederación Brisas del Diamante.

En el (GE) están 34 estudiantes de los cuales son 21 varones (61,8% de la muestra) y 13 son mujeres (38,2% de la muestra), comprendidos en un rango de edad entre 14 y 18 años. En función del curso y el sexo los alumnos se agrupan tal como muestran la tabla 8 y 9.

Tabla 8*Distribución (GE), teniendo en cuenta el género de los sujetos.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Mujer	13	38,2	38,2	38,2
Hombre	21	61,8	61,8	100,0
Total	34	100,0	100,0	

Tabla 9.*Distribución de sujetos en función de la edad.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14	6	17,6	17,6	17,6
	15	9	26,5	26,5	44,1
	16	12	35,3	35,3	79,4
	17	5	14,7	14,7	94,1
	18	2	5,9	5,9	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

En el (GC) están 36 estudiantes de los cuales son 14 varones (38,9% de la muestra) y 22 son mujeres (61,1% de la muestra), comprendidos en un rango de edad entre 14 y 18 años. En función del grupo y sexo los alumnos se agrupan tal como muestran la tabla 11 y 12.

Tabla 10*Distribución GC, teniendo en cuenta el género de los sujetos.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	22	61,1	61,1	61,1

o	Hombre	14	38,9	38,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabla 11.

Distribución GC, teniendo en cuenta la edad de los sujetos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	14	8	22,2	22,2	22,2
	15	11	30,6	30,6	52,8
	16	10	27,8	27,8	80,6
	17	5	13,9	13,9	94,4
	18	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Otro componente analizado en el Pre test, es el referente a la composición del núcleo familiar del estudiante, mostrando que el 38% de ellos conviven regularmente sólo con la madre siendo este el porcentaje más alto, seguido de papá y mamá con el 26%, posteriormente están, papá y la opción otro, que tienen valores menores. Lo anterior confirmando una de los componentes expuesto en el planteamiento del problema donde se habla de estudiantes que hacen parte en su mayoría de grupos familiares monoparentales, donde un solo padre asume la crianza de los hijos.

Tabla 12.
Composición núcleo Familiar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Papá y Mamá	9	26,5	26,5	26,5
	Mamá	13	38,2	38,2	64,7
	Papá	4	11,8	11,8	76,5
	Otro	8	23,5	23,5	100,0
	Total	34	100,0	100,0	

Fuente: Creación propia.

6.3 Validez de constructo GE

Para determinar la validez del constructo se realiza un análisis exploratorio aplicado (Método de los Componentes Principales y Rotación Oblimin) los resultados muestran una estructura del test de cuatro categorías o dimensiones.

Este análisis arrojó cuatro factores que llegan a explicar el 49,909% de la varianza total. La saturación de los ítems en cada uno de los cuatro factores es lo suficientemente elevada (ver tabla 13).

En el factor 1 correspondiente a agresividad física (15,16296%), seguido del factor 2, agresividad verbal donde está la mayor saturación (18,289%), y los factores 3 y 4, ira y hostilidad, respectivamente que explican los menores porcentajes de varianza (12,265 % y 9,008%)

Tabla 13.
Porcentaje de varianza Test AQ

Componente	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,632	15,162	15,162
2	3,058	18,289	33,450
3	2,453	12,265	45,715
4	1,802	9,008	54,723

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Creación propia

La matriz de componentes extraídos mediante el análisis de componentes principales que muestra los factores resultantes y los ítems del cuestionario incluidos en cada uno de ellos, así como sus saturaciones correspondientes. Se refleja la mayor saturación de cada ítem (ver tabla 14).

Tabla 14.
Matriz de componentes principales.

	Componente			
	1	2	3	4
Mis amigos dicen que discuto mucho.	,817			
Cuando los demás no están de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos	,794			
A veces soy bastante envidioso	,708			
Me da rabia Fácilmente, pero se me pasa rápido.	,662			
Algunas veces tengo tanta rabia que me siento como si estuviera a punto de explotar.	,575			
Cuando tengo rabia no lo disimulo.	,506			
A veces siento que la gente se ríe a mis	,457			

espaldas.			
Si me pegan, yo devuelvo el golpe	,819		
Si tengo que pelear para defender mis derechos, lo hago.	,731		
Si me molestan mucho, puedo llegar a golpear a otra persona	,723		
Hay personas que molestan tanto que terminamos peleándonos.	,644		
He amenazado a gente que conozco.	,451	-	
Cuando las personas se muestran muy amigables, me pregunto qué es lo quieren		,823	
Cuando me han sacado la piedra he dañado cosas.		,768	
Sé que mis amigos me critican a mis espaldas		,652	
Con frecuencia no estoy de acuerdo con la gente.		,384	
De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.		,276	
Algunas veces se me salta la piedra sin razón.			,794
Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto con ellos.		,717	-
Algunas veces me pregunto por qué me siento tan resentido por algunas cosas.			,647

Fuente: Creación propia.

Después de realizar el análisis de los diferentes componentes de los factores, se

comprobó la existencia de relaciones significativas entre esas dimensiones.

6.3.1 Fiabilidad

Para comprobar la fiabilidad del instrumento, se toma mediante el coeficiente de Cronbach, para el cuestionario completo, los 20 elementos, se obtiene un $\alpha=.910$ esto indica una elevada consistencia interna ver tabla 16.

Al igual se halla el coeficiente de fiabilidad de manera individual para los cuatro factores del instrumento, con la finalidad de observar la consistencia interna de estos ver tabla 16.

Tabla 16

Consistencia interna de los factores.

Cuestionario de agresividad AQ		N de elementos
	α	
Agresividad Física	.810	6
Agresividad Verbal	.897	5
Ira	.824	4
Hostilidad	.804	5
Totales	.910	20

Fuente: Creación Propia

Al igual se realizó la *KMO* y *prueba de esfericidad de Bartlett*. La medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas, en este caso fueron ,886 un valor cercano a 1 que está dentro de lo sugerido, siendo útil el análisis factorial. La prueba de esfericidad de

Bartlett t en este caso fue de ,000, valores aceptados por no estar cerca de 1.

Tabla 5. KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,896
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	514,477
	Gl	276
	Sig.	,000

Fuente: creación propia, utilizando el programa SPSS versión 25 de IBM.

6.4 Análisis segundo objetivo

En cuanto al segundo objetivo, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica y artística basada en la danza, dirigida a fortalecer la convivencia en los estudiantes del curso 901 JT.

Durante el proceso de la intervención se enfatizó en el fortalecimiento de los lazos de grupo para eliminar la desconfianza en el otro, factor que alimenta el componente cognitivo de hostilidad.

Para eliminar el componente instrumental que recoge la agresividad verbal y la agresividad física se plantearon talleres donde se manejaron mecanismos de comunicación corporal y el uso del silencio en los ejercicios corporales, rechazando por completo cualquier forma de agresión verbal.

Al igual que se enfatizó en la eliminación de las agresiones físicas, mediante el uso de los conceptos del “Contact Improvisation” que habla de la aceptación del contacto físico de los bailarines, esto buscando eliminar las agresiones físicas repetitivas

por tropezones o roces propios de la dinámica del aula y más aún en la clase de danzas.

En cuanto al componente emocional, se buscó mantener un clima escolar tranquilo, eliminando factores que propician episodios de ira, como el ruido desmedido y tiempos libres durante la clase que puedan generar momentos de caos dentro del aula.

Es así, que se programaron 6 talleres dirigidos a los 36 estudiantes del grado 901 JT. Estos talleres se planearon para ser desarrollados en el segundo trimestre del año 2019. Los talleres pretendían aportar a la eliminación de las conductas agresivas entre los jóvenes del GE.

Al igual, comprobar cómo y si realmente una intervención pedagógica desde la danza, contribuye en la eliminación de conductas agresivas en estudiantes de grado 901 GE. Con la intención de comparar y corroborar de forma eficiente el impacto real de la propuesta, se suma al análisis cualitativo realizado con el diario de campo,

6.4.1 Resultados Diario de campo

Los diarios de campo surgen de haber observado y registrado lo que ocurre en el aula durante 6 talleres, utilizando para la realización de las mismas una estructura tradicional de clase de danzas consistente en una introducción de alistamiento del cuerpo para la danza o calentamiento, seguido por las etapas de fundamentación y secuencia rítmica.

Todo el proceso de observación se registró de forma cronológica en 6 diarios de campo que recogen las memorias de la intervención pedagógica.

Por otro lado, el investigador observó que desde el momento en que se iniciaron los talleres los estudiantes asumieron una actitud diferente en la clase de danzas, como por ejemplo los estudiantes realizaron el ingreso al aula de clase en mayor orden.

Reduciendo los insultos y empujones que se observaban anteriormente, en la realización de las actividades cuando accidentalmente alguien se tropezaba con otro compañero la reacción no siempre fue un insulto o un empujón con la mano, sino que se aceptaba la posibilidad de ese tipo de contacto accidental ca la que se observaba históricamente con el mismo grupo.

6.5 Análisis tercer objetivo

En cuanto al tercer objetivo “Examinar los efectos sobre la convivencia escolar de los y las estudiantes, luego de aplicar la estrategia pedagógica y artística” esto con el fin de determinar si realmente se eliminaron las conductas agresivas entre los estudiantes, desde la percepción del docente investigador, soportada en lo registrado en los diarios de campo se observó que el grupo Experimental disminuyo las conductas agresivas durante la clase de danzas, al igual los resultados del comparativo del pre – test y el post- test dan cuenta de lo mimo. (Ver figura 8)

Para la consecución de este objetivo se tuvieron en cuenta datos tanto cualitativos como cuantitativos como son: talleres, diario de campo y por-test.

6.5.1 Análisis de datos diario de campo

Es este se registraron los resultados y observaciones de los talleres. Cada uno está focalizado a eliminar una o varias de las categorías de la agresividad, enunciadas en el párrafo anterior.

Para la categoría hostilidad se propone el taller 1 “sensibilización conociéndonos” buscando eliminar este factor que hace parte del componente cognitivo de la agresividad.

Es así, que los resultados quedaron registrados en el diario de campo DC001 (Diario de campo 001): donde los jóvenes después del calentamiento y un pequeño trabajo corporal, se acomodan en círculo e inician a relatar sus historias de vida, la actividad se realizó sin mayores traumatismos, salvo algunos conatos de burla al relato de un estudiante.

Esto se controló al recordar al grupo lo importante que es escuchar y respetar al compañero durante la intervención. Aunque al inicio la sensación era de preocupación ante la dinámica por miedo a equivocarse, con el transcurso de la misma, se fue generando un ambiente de seguridad. No obstante, cinco alumnos que se se llaman para objeto de esta investigación A1, A2 y así respectivamente.

A1, A2, A3, A4 y A5 decidieron no participar de la actividad de contar la historia de vida, asumieron una conducta hostil, frente a las indicaciones del encargado del taller, se respetó su decisión aclarándose que es muy importante compartir la experiencia de vida con los compañeros, para conocer y entender las personas con las que se comparte día a día.

Lo observado en este taller corrobora que los estudiantes cuando se sienten de alguna forma incomodos con alguien o algo en el aula de clase, asumen una actitud agresiva desde el campo cognitivo como lo es la hostilidad (DC001, 08 de mayo 2019)

Para el componente instrumental (Física y verbal) se realiza el taller 2 “Escucha vital” este ejercicio busca propiciar un proceso de relacionamiento y cuidado entre compañeros: Se inició con un calentamiento corporal para disponer el cuerpo para la actividad.

Luego los jóvenes se desplazan por el espacio en diferentes direcciones

caminando lento, luego se va aumentando gradualmente la velocidad hasta llegar a correr por el salón cuidando ocupar todos los espacios y no empujar o estrellarse con sus compañeros. Todo esto al ritmo de la música, cuando la música para, los alumnos se detienen frente a alguien que se encuentre cerca, fijando la mirada en la cara del otro, para luego colocar con respeto mutuamente una mano en el pecho del otro para escuchar los latidos del corazón, esto en completo silencio.

La clase se tornó tensa, se escuchan muchos reproches y groserías, las mujeres se notan muy desconfiadas de que jóvenes le puedan tocar los senos, afirmando que son unos morbosos, la estudiante A1 le propina una cachetada a su compañero A4 según ella por tocarla de manera indebida acto seguido a esto le dice muchas groserías, el investigador se ve obligado a detener la actividad.

Se acomodó el grupo en círculo sentados en el piso, realizando una reflexión sobre la importancia de compartir en este tipo de espacios con los compañeros y la posibilidad de tener contacto corporal con respeto por el cuerpo del otro.

Se replantea la actividad solicitando a los estudiantes acomodarse en parejas con la persona que se sientan más en confianza para retomar el ejercicio de escucha de los latidos del corazón, algunos siguen la instrucción y realizan la actividad, pero la mayoría del grupo se desenfocan y asumen actitud de juego y burla, se cierra esta parte de la sesión con un balance poco favorable para el objetivo planteado.

En este segundo taller se vivenciaron momentos muy tensos donde se observaron agresiones de todo tipo, las groserías fueron las más utilizadas, al igual que una cachetada que también está dentro del componente instrumental de la agresividad.

Algunos estudiantes asumieron actitudes hostiles al sentirse amenazados, es de

resaltar que, aunque el ambiente que se generó en este taller fue muy propicio para que sucedieron sucesos relacionados con la ira, estos no se dieron. (DC002 15 de mayo 2019)

El primer intento de ejercicio para propiciar el contacto corporal, buscando generar un clima de aula de confianza, rompiendo barreras de las relaciones tradicionales no se consigue.

Para explicar esto se puede remitir a los resultados del Pre-test donde los niveles de hostilidad son muy altos 3.0 en el Cuestionario AQ de agresividad de Buss y Perry sumando esto a que tradicionalmente en el contexto social de los estudiantes se han creado actitudes de tabú y estigmatización muy cargadas de morbo en lo relacionado al cuerpo humano es especial el cuerpo de la mujer.

Por lo anterior las jóvenes del curso no permitieron que sus compañeros hombres llegaran a tener contacto corporal con ellas, y en el caso de los hombres sienten vergüenza temor a que otro hombre los toque, por miedo a que sus compañeros los molesten después con comentarios en cuanto a su identidad sexual.

En lo concerniente a la segunda actividad planteada en el taller, construcción de secuencias rítmicas en grupos de tres alumnos, inventando diferentes formas de saludarse al ritmo de la música, se calman los ánimos del grupo y se realiza la actividad con éxito.

Lo anterior corrobora uno de los postulados del construimos social, los individuos no aprenden de forma individual, el aprendizaje se construye de forma colectiva.

Por otro lado, la primera actividad los coloco a confrontar una situación tensa

como las que viven diariamente en la escuela, y se vieron obligados a reflexionar sobre los problemas que se dieron, y en la segunda se notó una mejora significativa.

Posterior a esto se realizó el cierre de la sesión, escuchando las sensaciones de los alumnos frente a lo ocurrido en taller, una estudiante afirmó que sentía rabia que un compañero la tocó muy duro en el pecho y no estaba dispuesta a seguir participando en la clase si se repetían dinámicas parecidas a esta, otra joven contó que sintió mucha pena de tener contacto con sus compañeros a pesar de que la persona con la que le tocó hacer el ejercicio la trató con mucho respeto y estaba muy concentrado en la actividad. Muchos de los hombres dicen: “no profe esa actividad es para maricas, no nos gusta” siendo esta una de las dificultades encontradas.

Al igual, el taller 3 “Ocupemos el espacio” se diseñó en busca de eliminar la agresividad verbal y física, los resultados fueron registrados en el DC003.

Luego del calentamiento corporal habitual se dispone el grupo en parejas, dando las instrucciones de la actividad a realizar donde al ritmo de la música se forman figuras ocupando el espacio vacío que deja el cuerpo del otro sin llegar al contacto físico.

Lo anterior permite una interacción corporal sin tocar al compañero, pese a estar muy cerca del otro, esto busca generar confianza y romper la prevención y pena vivenciados en los dos talleres anteriores.

Se nota avance en cuanto a esto, pero en lo concerniente a las actitudes agresivas se mantienen no con la misma intensidad de lo que visualizaba el investigador antes de la intervención, pero si se dan de forma constante, agresiones verbales y hostilidad, es de rescatar que durante las primeras sesiones no se han presentado episodios de ira y tan solo una agresión física que sucedió durante la segunda sesión.

La mayoría de los estudiantes cumplen con el ejercicio, dos parejas integradas por hombres afirman que les da mucha pena y dicen “eso es para maricas profe” el investigador que está a cargo del taller les indica que la esencia de este tipo de propuestas es intentar romper esos tabúes y miedos con relación al manejo del cuerpo y que la instrucción inicial fue muy clara, que se intentara al máximo no tener ningún contacto físico.

En la parte de la socialización se pregunta al grupo que sintieron con esta actividad, un estudiante contestó que era mejor así sin tocar al compañero, porque se evitaban problemas con las mujeres y se rio. Otra joven, dijo sentirse muy contenta con la nueva forma de las clases y que sentía cada vez menos pena al hacer lo que el profesor indicaba en los talleres, porque no era buena para bailar y este tipo de ejercicios se le facilitaban mucho. El último comentario fue de un joven que dijo estar muy contento porque se entendió muy bien con su compañera y pudieron construir formas “bacanas”, y aunque en algunos momentos la toco por error no sintió que ella se molestara y cuando ella lo tocó, no le dio pena porque todo estuvo “normal profe”

Se propició un espacio de acercamiento con el otro, aun estando muy cerca no se tenía contacto físico, buscando comunicación no verbal, a través de la danza, desarrollando la sensibilidad, se crea un espacio de exploración, confianza, respeto y tolerancia. El hecho de ocupar de forma consensuada el espacio de otro permite construir un clima de vínculos de confianza y respeto (DC003 22 de mayo 2019).

Con los datos anteriores y los resultados del pos-test ya presentados en los resultados cuantitativos que determinaron diferencias significativas entre las dos muestras, en cuanto a la agresividad verbal se pasó de 3,7 en la escala Likert antes de la

intervención a 3,2, aunque no se consigue eliminar por completo las agresiones en el componente instrumental como se pretendía, la observación del investigador que registro en el diario de campo las sensaciones de los estudiantes frente a lo que se estaba trabajando en los talleres, que dan cuenta del compromiso de la mayoría de alumnos en los trabajos planteados.

Taller cuatro: “Comunicando con él cuerpo” se plantea eliminar los elementos que propician la ira, otro de los factores analizados en el pre-test, lo observado en el taller es registrado en el DC004 y los resultados fueron los siguientes: se propone que los estudiantes exploren su dimensión corporal y la del otro dentro de un ambiente tranquilo a partir de la música, se dispone el cuerpo para el trabajo mediante el calentamiento corporal, se dan las instrucciones, esta vez se intenta de nuevo que los alumnos lleguen a tener contacto corporal, se acomoda el grupo en parejas.

La intención es que los alumnos lleguen a la construcción de secuencias rítmicas originales escuchando la música y haciendo propuestas con el cuerpo sin mediar palabras, se solicita silencio absoluto, algunas parejas unen las manos y uno de ellos guía el movimiento y el otro sigue la instrucción corporal lo mismo sucede con los pies.

Al iniciar el taller se escuchan risas y algunos comentarios, pero la actividad se realiza con éxito, se nota un grupo alegre con actitud positiva para la ejecución de la tarea encomendada.

Es así que al finalizar cinco parejas aceptan socializar la secuencia rítmica construida con todo el grupo, y en el espacio de reflexión al preguntar ¿Cuál fue la sensación al realizar el ejercicio? La estudiante A6 que es una mujer respondió “profe al principio fue muy raro, porque una está acostumbrada a hablar todo el tiempo y

coordinar los pasos solo mirando a mi pareja fue difícilísimo profe y sonrió” otro comentario fue “la mejor forma para poder coordinar sin hablar era la de coger las manos del compañero y tener los pies juntos así se sabía para donde iba el otro y nos equivocamos menos, lo rico es que es todo improvisado y no tener que seguir pasos de memoria ayuda mucho”.

Los resultados de este taller son positivos, se consiguió que las parejas por momentos logran un diálogo corporal y consiguieron construir las secuencias rítmicas en silencio teniendo contacto con sus compañeros de forma natural sin temores ni prejuicios, fortaleciendo la comunicación, manejo de la escucha, haciendo del aula de clase un lugar tranquilo reduciendo la posibilidad de que los estudiantes se estresen y sucedan episodios de ira, logrando durante el desarrollo de la misma pocas acciones agresivas entre los participantes dentro de los cuatro factores de la agresividad. (DC004 24 de mayo del 2019).

En el post-test se confirma la disminución de este factor luego de los talleres planteados, se pasó de 3,0 ha 2.8.

Taller cinco “Mi cuerpo tiene peso ten cuidado” durante este taller se intenta profundizar en la generación de confianza y respeto por el cuerpo para eliminar la hostilidad en el (GE), los resultados se registraron en el DC005.

Se plantea la realización de una actividad donde se acomodó el curso en grupos de tres estudiantes, dos le toman fuerte de las manos haciendo una especie lazo el tercer participante se dispone de espaldas a ellos cierra los ojos y de forma concertada se deja caer de espaldas y los otros dos los reciben con los brazos y retornan al punto de partida.

Este ejercicio implica tener concentración y mucha confianza en sus compañeros

tanto por el miedo que puede tener de que lo dejen caer como por el hecho de que se tendrá contacto corporal, esto se repite cambiando la persona que se deja caer, para que los tres estudiantes realicen el ejercicio.

Durante todo el taller el investigador hace reflexiones sobre la importancia y la responsabilidad que cumplen cada uno de los miembros de los grupos, ya que se está confiando la integridad física de forma directa.

Inicialmente se nota mucho la desconfianza y el miedo de los jóvenes con la actividad planteada y poco a poco van tomando confianza con sus compañeros y superan los miedos iniciales, se escuchan muchas groserías.

Posterior se plantea una segunda actividad donde se debe construir con los mismos grupos una secuencia rítmica que implique el balance y desbalance del cuerpo manejo del peso corporal propio y el de los compañeros, al igual que la primera actividad se aclara la responsabilidad sobre la integridad de sus compañeros y que solo con la concentración y trabajo en equipo se puede llevar a buen término todo.

Se acomoda el curso en círculo sentados en el piso para observar las propuestas dancísticas de los grupos, a diferencia de otras ocasiones todo el curso está interesado en compartir sus creaciones que se acompañan al ritmo de la música escogida por ellos mismos.

En el espacio final de reflexión muchos compartieron sus experiencias. A7 un estudiante que pocas veces participa en estos espacios levantó la mano y compartió “huy profe me dio un miedo el Hp, de que me dejaran caer y me cascara duro en la cabeza pero al final me relaje y me deje caer y fue muy chimba sentir el vacío, me tire como cinco veces” otra alumno aportó “me daba más miedo dejar caer a mi compañera

que cuando me tiraba yo, por eso le cogí muy duro las manos a A3 y le deje marcadas las uñas jajajajaja, pero estuvo muy chimba cucho”.

Otro de los comentarios que aportó fue el del joven A8 “profe cómo no sentir miedo, si estos hpts, están acostumbrados a romper todo lo que pueden, hacer zancadillas en descanso, quitarle la silla a los otros cuando se van a sentar para reírse al ver como se cae, pero me arriesgue y el pase muy bueno y pues la verdad estos manes no son tan malos cuando se quieren portar bien” , (DC005 27 de mayo de 2019).

Para el investigador fue muy gratificante, sentir que los estudiantes del curso 901, estaban disfrutando de las actividades y ninguno se negó a su realización, como se describió en un párrafo anterior, si se escuchan groserías y algunos gritos en la clase, pero se nota una disminución significativa de los mismo, (DC005 27 de mayo de 2019).

Para eliminar la hostilidad se debe generar un ambiente donde el joven no sienta desconfianza, este ejercicio esta direccionado a esto, por los comentarios escuchados y registrados en el diario de campo, y los datos cuantitativos que determinan una disminución de 3,0 a 2,8 en la escala de Likert, no se logró el propósito de eliminar la hostilidad en su totalidad, pero se consiguieron resultados positivos en el taller.

Taller seis “Moldeando cuerpos” fue pensado para crear espacios donde el estudiante adquiriera confianza con sus compañeros, eliminado conductas hostiles en el grupo y agresiones verbales o físicas.

Se plantean dos actividades a desarrollar en el último taller de la intervención pedagógica “la danza interviene”, en el primero no se tendrá contacto corporal con el compañero y en el segundo sí.

Se acomodó el curso en parejas en la primer parte de la actividad, donde uno

hace las veces de escultor y va acomodando el cuerpo de su compañero a su antojo como si fuera una escultura el otro debe relajar su cuerpo y seguir el estímulo propuesto, al existir contacto físico, existe cierta prevención a esto inicialmente pero los trabajos de sensibilización realizados han tenido efecto y todo pueden hacer la actividad, algunos lo asumen con mayor seriedad pero se consiguen los resultados esperados.

En la segunda parte se acomoda el curso en grupos de cinco estudiantes, indicando que el grupo debe construir una secuencia rítmica que implica trabajo colaborativo en grupo donde cada integrante dispondrá su esquema corporal al servicio del colectivo que será manipulado por el grupo para crear la secuencia de movimientos intentando simular una máquina, esta puede dejar de funcionar si una de sus piezas no trabaja adecuadamente, el éxito de la puesta en escena dependerá de la concentración y trabajo en equipo. (DC006 30 de mayo de 2019)

Las cinco sesiones anteriores tenían la constante de plantear trabajo individual o en grupos pequeños que facilitan el control sobre el grupo, en esta oportunidad los grupos crecen en número y el ambiente de aula se torna más bulloso y desordenado pero los grupos realizan lo encomendado algunos con mayor compromiso que otros. Se dan más empujones juegos bruscos y groserías, se siente un ambiente algo más hostil.

Por tanto, se solicita al terminar el tiempo encomendado para la construcción de las propuestas, que se acomodan en círculo para observar en el centro las muestras dancísticas, todos los grupos pasan y se nota mayor respeto por el trabajo de los compañeros.

En el espacio de reflexión final se escuchan los comentarios de los jóvenes, donde se destaca lo dicho por A9, uno de los alumnos con mayores dificultades

convivenciales del grupo “ profe es chimba sentir que uno es útil para algo, en un grupo” haciendo referencia al segundo ejercicio del taller donde cada participante era indispensable para el desarrollo de la secuencia de movimientos, otra alumna dijo “ me gustó mucho poder hacer con el cuerpo los movimientos de forma libre, sin tanto ensayo, sentir la música así es mejor”.

Para finalizar el investigador les comunica a los jóvenes que este es el último taller de la intervención, y agradece por su colaboración, a lo que los estudiantes responden con algo de enfado, porque están muy contentos con lo que se está haciendo y les gustaría seguir trabajando así, se aclaró que se intentara incluir dinámicas similares en el desarrollo de los contenidos temáticos de la clase de danzas normal.

Al igual, para este mismo componente de la agresividad se utilizó el taller 3 “Ocupemos el espacio” los resultados de esta observación están consignados en el DC003

Por lo observado por el investigador, se logró mejorar el clima convivencial dentro de la clase, las actitudes agresivas fueron menores, quizás más notorio para el investigador fue la disminución en el componente Instrumental (física y verbal).

Al igual que se evidencio mayor participación en la clase de los estudiantes que históricamente no lo hacían por afirmar que no les gusta o no saben bailar y asumían actitudes hostiles, estas se fueron reduciendo a medida que la propuesta se desarrollaba. En cuanto a la ira no se presentaron este tipo de agresiones durante los talleres, históricamente si se han dado, aunque no con la misma frecuencia que las físicas o verbales.

La anterior es la presentación de datos recopilados tanto cuantitativos como

cualitativos

Por lo observado y registrado en los diarios de campo se decir fortaleció y disminuyeron las agresiones en los cuatro factores planteados en el pre-test, al igual que se fortalecieron competencias como el trabajo en equipo.

La intervención pedagógica “la danza interviene” exigió la creación de una nueva estructura en el desarrollo de las clases, propicia en los estudiantes un cambio de actitud hacia la misma pese a sentirse extraños al realizar las nuevas actividades de clase, se nota mayor interés en no cometer actos violentos durante la clase, es decir se evidencio un interés en el grupo en apoyar el proyecto.

6.5.2 Resultados de Pos-test

Los resultados obtenidos en la implementación del pos-test permitirán realizar el contraste con los datos del pre-test, y realizar el análisis desde lo cuantitativo, mostrando si la intervención obtuvo resultados favorables en la disminución de las conductas agresivas de los estudiantes del (GE), este instrumento también se aplicará por segunda vez al (GC).

El instrumento aplicado es el mismo del pre-test la adaptación para Colombia del cuestionario de agresión de Buss y Perry

Se presentan a continuación los resultados del análisis factorial del pos-test en las categorías de agresividad.

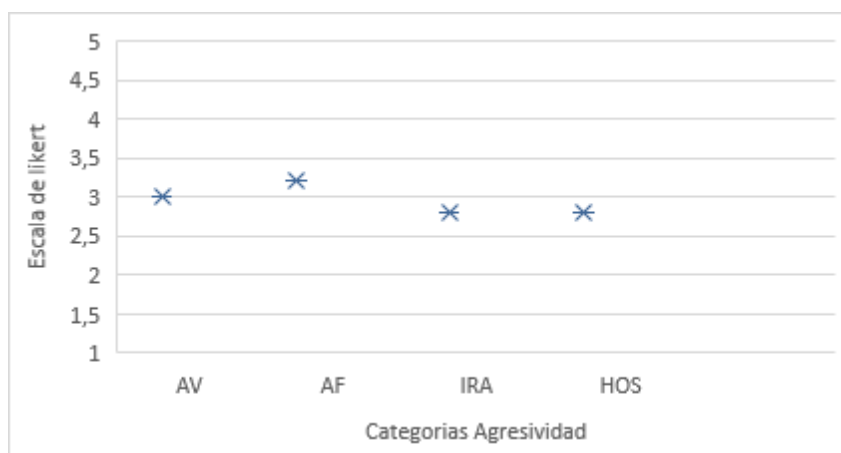


Figura. 6. Promedio categoría agresividad para (GE) en el Post-test.

La figura 6 muestra los datos del promedio de frecuencia de las categorías de agresividad. Se puede observar que dos categorías están por debajo de 3, que corresponde a casi nunca, éstas son ira y hostilidad, los valores más altos son para agresividad verbal con una frecuencia de 3.2 y agresividad física con 3.0, dando datos afirmativos para la presencia de conductas agresivas en dos de las cuatro categorías analizadas con este cuestionario.

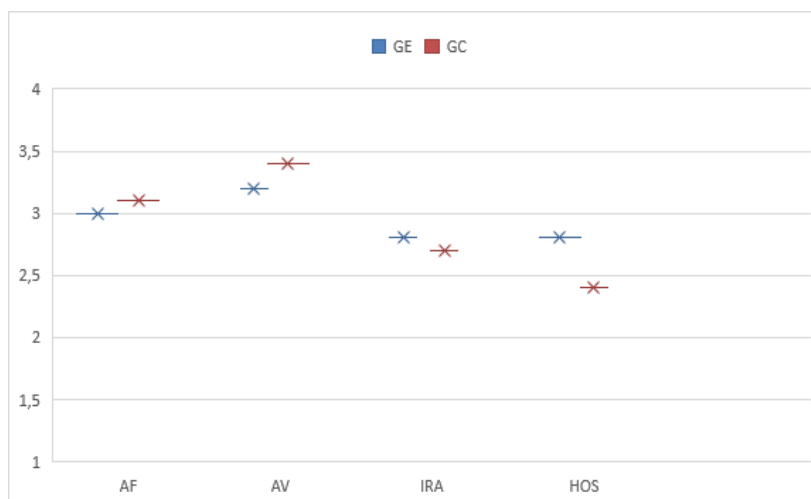


Figura. 7. Comparativos promedios en las cuatro categorías para GE y GC, post-test.

Fuente: Creación propia.

En la figura 7 se encuentran los resultados comparativos de (GE) y (GC), en el pos-test, se observa que los datos en las cuatro categorías son muy similares, el valor más alto en los dos grupos es (AV), en el (GE)=3.2 y en el (GC)=3.4. Existe una disminución muy significativa en las categorías (IRA) y (HOS) en el grupo (GE) el promedio está por debajo de 3, ubicándose en la escala de Likert en el nivel 2= Casi nunca.

Para el caso de la disminución registrada en el (GE) se puede asociar a los resultados obtenidos por la intervención pedagógica “la danza interviene” que entre sus objetivos tenía la eliminación de estos factores (Ira y Hostilidad), según los datos recopilados en los diarios de campo se registraron mejoras para estas dos categorías.

Por otro lado la disminución de la Ira y la hostilidad en el (GC) que no recibió n

Análisis Comparativo Pre-test y Post-test.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos en los pre-test y post-test se realiza el siguiente análisis comparativo tanto para (GE) en las cuatro categorías establecidas para la agresividad: verbal, física, ira y hostilidad, los resultados obtenidos son los siguientes.

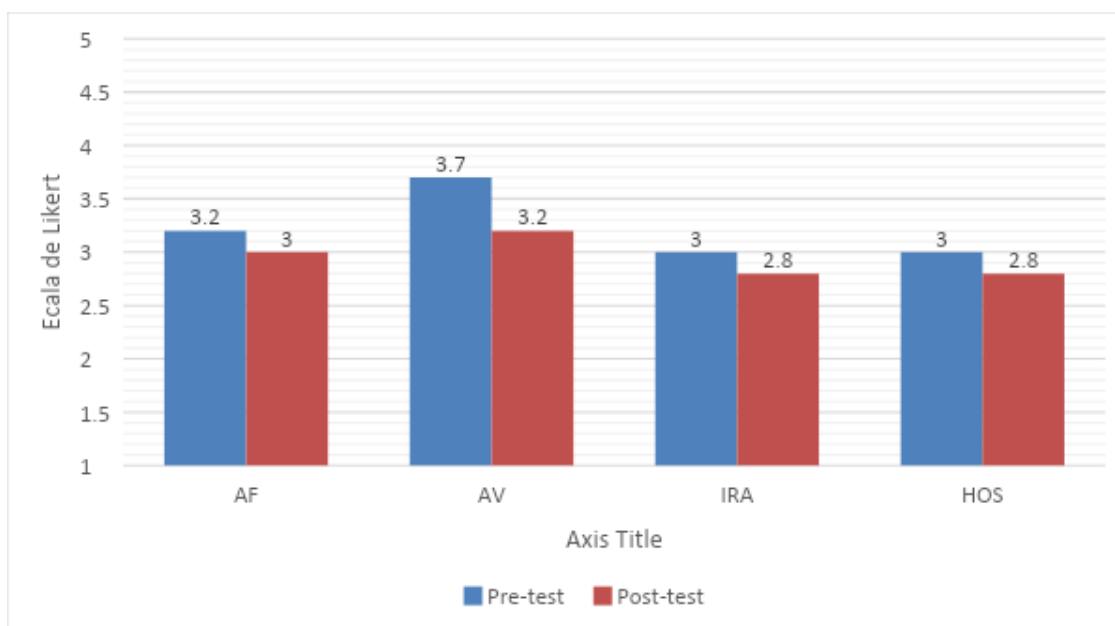


Figura 8 comparativo Pre-test y Post-test (GE)

La figura 8 muestra que existen diferencias numéricas entre los resultados de pre-test y post-test para el (GE), para determinar si estas diferencias son significativas o no se aplica una prueba de significancia estadística llamada T de Student, para medidas de muestras emparejadas, con los siguientes resultados.

Tabla 6. Prueba T para medida de muestras emparejadas

	Variable 1	Variable 2
Media	3,23	2,95
Varianza	0,1092	0,03666667
Observaciones	4,0000	4
Coeficiente de correlación de Pearson	0,9747	
Diferencia hipotética de las medias	0,0000	

Grados de libertad	3,0000
Estadístico t	3,6667
P(T<=t) una cola	0,0000
Valor crítico de t (una cola)	1,3534
P(T<=t) dos colas	0,0000
Valor crítico de t (dos colas)	3,1824

Fuente: Creación propia, utilizando herramienta para análisis de datos de Excel.

La prueba de significancia estadística determina que las diferencias entre los resultados de los dos test son significativas siendo la media para pre test 3,23 y para post-test 2,95, estos datos cuantitativos dan cuenta de que existe una disminución de la agresividad al finalizar la intervención pedagógica.

7. Capítulo

Conclusiones y recomendaciones

7.1 Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación “Fortalecer la convivencia en estudiantes de la IED Confederación Brisas del Diamante, a través de la danza” la cual permitió sino eliminar por completo las conductas agresivas, si disminuirlas, entre los jóvenes del curso 901 JT.

La pregunta problema ¿Cómo aporta la danza en la convivencia escolar de los y las estudiantes del curso 901 de la IED Confederación Brisas del Diamante JT? Surge de los altos niveles de agresividad en los estudiantes de la institución, se optó por elegir como grupo muestra al curso 901 de la jornada tarde, por presentar históricamente muchos problemas de convivencia asociados a conductas agresivas de sus estudiantes, esa inquietud se expresó continuamente por profesores que dictan clase en este curso al igual que lo observado por el investigador como docente de aula y como miembro del consejo de convivencia durante el año 2018.

Para conseguir que se cumpliera el objetivo general “Determinar, cómo la danza puede eliminar la agresividad en los y las estudiantes del curso 901 de la IED Confederación Brisas del Diamante JT” se diseñó e implemento una propuesta pedagógica mediada por la danza, encaminada a la eliminación de la agresividad en el aula de clase.

Se diseñaron e implementaron seis talleres buscando favorecer la convivencia escolar. Se construyeron bajo el enfoque del Contact Improvisation, técnica de la danza que busca hacer de la misma una posibilidad de comunicación corporal desde el respeto

y la tolerancia, registrando datos cualitativos en diario de campo.

Se realizó un diseño cuasi experimental con pre-test, pos-test y grupo control, dadas las condiciones propias del contexto donde se desarrolla la intervención, buscando comparar los resultados pre test contra los de post test de esta manera de esta manera evidenciar cuantitativamente el resultado de la intervención pedagógica y artística en los estudiantes del curso 901.

El grupo que fue objeto de la intervención pedagógica obtuvo una disminución en las conductas agresivas, según datos del post test. Al documentar la experiencia de manera cualitativa se observó en términos generales que los jóvenes los estudiantes, son receptivos a la vinculación de propuesta diferentes para el manejo de los problemas convivenciales y gustan de la danza, sienten que pueden comunicarse mejor con el cuerpo que con las palabras

Se concluyó que la propuesta pedagógica “la danza interviene” aportó en el propósito de eliminar la agresividad entre los jóvenes del curso 901 JT de la IED Confederación Brisas del Diamante. Pero esta estrategia no fue suficiente para lograr eliminar por completo la agresividad, factores como la corta duración en el tiempo de la intervención por el traslado de colegio del docente investigador por motivos de salud, al igual que limitantes como el número de estudiantes de la muestra, que al ser muy pequeño dificultó los análisis estadísticos.

7.2 Recomendaciones

Al finalizar el proyecto se le hacen las recomendaciones a la coordinadora de convivencia de la institución para darle continuidad a trabajos encaminados a mejorar la convivencia y eliminación de la agresividad, mediante el uso del arte. No solo en el grupo 901, sino porque no, en toda la institución.

A demás el docente investigador sugiere a instituciones educativas tanto públicas como privadas, que tengan problemas de convivencia en sus aulas a causa de las conductas agresivas de sus alumnos, implementar estrategias de mejoramiento en este aspecto, utilizando las artes en cualquiera de sus lenguajes: musicales, plásticas, escénicas o dancísticas, por ser esta una posibilidad de comunicación con los estudiantes, en cualquier contexto.

Es claro, que es muy difícil cambiar el contexto familiar o social donde se relaciona el estudiante, que en la mayoría de casos son las causantes de las conductas agresivas. Pero es importante, que se puedan propiciar cambios en el comportamiento de los estudiantes en el aula de clase que de una u otra forma llegan a redundar en su contexto y porque no, puedan incidir de forma positiva en su proyecto de vida.

En cuanto a lo técnico, en el desarrollo de la investigación es recomendable realizar las propuestas de investigación con poblaciones numerosas, que faciliten realizar el análisis estadístico, por resultar más complejo con poblaciones pequeñas, y por otro lado llegar a impactar positivamente un mayor número de individuos.

Referentes

- Alcaldía de Bogotá. (2017). *Diagnóstico de los principales aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Aleman, c. (2013). *LA COMUNICACIÓN HUMANA*.: Bilbao: Desclee de Boruwer.
- Altamirano, I. (2015). *La danza como herramienta de integración de la convivencia en niños que participan en el taller de danza del programa 4 a 7 del SERNAM, en el colegio Luis Arrieta Cañas de la comuna de Peñalolén (tesis Maestría)*. Peña Leon: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Alvarado Diana, & Torres , R. (2019). Fortalecimiento de la educación emocional para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado segundo de la Institución Educativa Distrital Manuel Cepeda Vargas. *(Tesis de Maestría)*. Universidad los libertadores, Bogotá.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Agression. *Annual Review of Psychology*, 53-51.
- Arense, J. j. (2012). Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas de violencia, de violencia,victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento. *Diseño y análisis psicométrico de diversas escalas de violencia, de violencia,victimización y clima social y su aplicación en el estudio del comportamiento violento*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, Murcia España.
- Arnau, P. (2009). La danza como herramienta de convivencia. *Revista de formaciòn de professorat.*, 188.
- Barbosa, C. t. (2012). *Develando los sentidos de la corporeidad/motricidad en la danza y*

- su relación con la ciudadanía (tesis de maestría)*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Berckowitz, L. (1999). *Handbook of Cognition and emotion*. New York.: Desleer.
- Berckowitz, L. (1996). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGrawHill.
- BjorkqvistB, K., Lagerspetz, K., & Ekman , K. (1982). Bullies and victims: Their ego pictures ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*,, 23, 307-.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, A., & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. 63(3), 452-459. *Journal of Personality and Social Psychology*,, 63, 452-459.
- Camara de Comercio de Bogota. (15 de 08 de 2018).
<https://www.centroarbitrajeconciliacion.com>. Obtenido de
<https://www.centroarbitrajeconciliacion.com>:
<https://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Que-es-el-programa-de-convivencia-escolar-HERMES>
- Canales, M. (2015). *Danza e identidad cultural en los estudiantes del taller de danzas de la Institución Educativa Gómez Arias (tesis de Maestría)*. Tigo Maria: Universidad de Huanuco.
- Carrasco, M., & Gonzalez, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, vol. 4, núm. 2, 7-38.
- Chahin, N. (2013). *adaptación de dos instrumentos para niños Colombianos: la escala Barrat de impulsividad (BIS-11C) y el cuestionario AQ de Buss y Perry*. Tarragona:

Universitar Rovira y Virgili.

Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia:

Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, 12, 41-51. . *revista de Estudios Sociales*, 12-51.

chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, 47,58.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

Chaux, E., & Velazquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, , 14-37.

Comisión Internacional de Test. (2014). *Declaración de la ITC para el uso de los tests y otros*. New york: Comisión Internacional de Test.

Cuenca, M. I. (2009). Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza (Tesis Doctoral). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Universidad de Valencia, Valencia.

De Zubiria, M. (2008). *Los fines y el método de pedagogía conceptual, ABC de pedaogia Conceptual*. Bogota: Fondo de publicaciones Bernardo Herera Merino Fundación Alberto Merani.

Defensor del pueblo. (1999). *INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO*. Madrid: defensor del pueblo Español.

Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). *Mechanism in the cicle of violence*. California: Science.

New Haven: Yale University.

- Dominguez, J. (2015). La danza en el mundo antiguo (I): Egipto y el. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 5-10.
- Duncan, I. (2007). *El arte de la danza y otros escritos*. Buenos aires: Akal ediciones.
- Eljach, . S. (2011). *Violencia escolar enamerica latina, superficie y fondo*. Panama: UNISEF.
- Fernandez, A., & Palermo, E. (1999). *F. (1999). Emociones y salud. En F. Palmero y E. G. Palermo, Italia.: Ed. Ariel*.
- Fernandez, C. (2007). (2007). *Violencia y agresiones. Pinceladas para una perspectiva*. Madrid, España.: Editorial Fundamentos.
- Garcia , J., & Orellana, M. (2013). *Los transtornos de comportamiento y el acoso escolar en la infancia y la adolescencia: una revisión de su evaluación e intervenciónd desde a perspectiva constructivista*. Madrid, España.: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Garcia, H. (2005). *La Danza en la Escuela*. Barcelona: INDE.
- Garcia, L., & Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 45-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>. *CULTURA. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 45-58.
- Gardner, H. (2001). *Estrcturas de la mente, La teoría de las inteligencias multiples*. Colombia: fondo de cultura económica méxico-argentina-brasil-colombia-chile-españa estados unidos de américa-guatemala -perú-venezuela.
- Geen, R. (1998). Agresion and antisocial behavior. *Handbook of Social Psychology* , 317-318.
- Ghiso, A. (Junio de 1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación

- interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153.
- Hamilton, I. (1989). *Musica y Danza en la Condición Física*. Malaga: Unisport.
- Hernandez, R., Fezrnández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodologia de la investigación*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ((s.f.)). www.icbf.gov.co/. Recuperado el 6 de 12 de 2019, de www.icbf.gov.co/: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/abc_-_convivencia_escolar.pdf
- Jares, X. (1993). (1993). *Pedagogía de la convivencia*. Madrid: GRAO. Madrid: GRAO.
- Jimenez, D., Currea, L., & Loewenherz, G. (2008). *Educación en emergencia*. Madrid: Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria. Madrid: Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitari.
- Kokkonen, M. (2014). *Fundacionbotin.org*. Obtenido de fundaciónbotin.org: www.fundacionbotin.org
- Lozano, E. (2016). *La educación en danza como un campo de construcción de la convivencia escolar (tesis de maestria)*. Bogota.: Universidad de la Sabana.
- Matamoro, B. (1998). *El ballet*. Madrid: Acento editorial.
- McMillan, J. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogota, Colombia.
- MEN. (2012). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* . Bogota, Colombia.
- Mesa, E. (2019). Estrategias pedagógicas para la prevención de la agresividad escolar. (Tesis de maestria). Universidad los libertadores, Bogotá.

- Mestre, V., Samper, P., Tour Porcar, A., Richaud de Minzi, & Mezurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento de agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 1263-1275.
- Ministerio de educación Nacional. (5 de 12 de 2019). <https://www.mineduacion.gov.co>. Recuperado el 5 de 12 de 2019, de <https://www.mineduacion.gov.co>: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
- Miranda, m. (2015). *Programa de danza y pintura en la convivencia de los estudiantes de cuarto grado de primaria (tesis de maestria)*. Lima: Universidad cesar Vallejo.
- Morales, f., & Codorniu, M. (2005). Características psicométricas de las versiones reducidas del cuestionario de agresividad de Buss y Perry. / Psychometric properties of the reduced versions of Buss and Perry's aggression questionnaire. *Psicothema*, 95-100.
- Paxton, S. (1998). Drafting Interior Techniques: dance and improvisation. *Dane and improvisation journal*, v. 18, n. 1, p. 64-78,.
- Pérez, C. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Cubero Pérez, Rosario*, 43-61.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Octaedro.
- Rodriguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Algibe.
- Ruiz , A., & Chaux , E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Saavedra, L. (2016). *La Danza Como Estrategia Pedagógica en la Recuperación de la Memoria y la Formación Política del Cuerpo en Jóvenes Escolares (tesis de*

- maestria*). Bogotá.: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Sampieri, R., fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodologia de Investigación*. Mexico: McGrau Hill.
- Sanchez, J., & Sanchez, D. (2018). *la danza: experiencia artística y estética en la construcción del estudiante como sujeto histórico (tesis de maestria)*. Bogota: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Santos, R. (21 de Octubre de 2018). *Redacademica*. Obtenido de Redacademica: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-confederaci-n-brisas-del-diamante-ied>
- Secretaria de educación. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización 2015*. Bogotá: Secretaria de educación.
- Shaffer, D. R. (2009). *Psicologia del desarrollo, infancia y adolescencia*. Santa Fe, Mexico: Cengage Learning Editores, S.A.
- Solberg, M., & Olweus, D. (2003). *Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus*. New York: Aggressive Behavior.
- Speiberger, C. D., Johnson, E. H., & Russell, , S. F. (1985). *The experience and expression of anger: Construction and validation of an anger expression scale*. Nex York.: McGraw-Hill.
- Torrents , C., & Castañer i Balcel, 1. (2008). *educaciòn integral mediante el contacto*. Lerida, Esapaña.: INEFC.
- Vega , P., & Guerra, D. (2009). *Pedagogia Conceptual un modelo pedagógico para formar humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos aires: Grijalbo.

Wirth, I. (21 de Marzo de 2007). *Danza Ballet*. Obtenido de Danza ballet:
www.danzaballet.com

Anexos

Anexo 1. Test original Cuestionario AQ de Agresividad Buss y Perry 1992.

	De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.	4 3 2 1
	Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos	5 4 3 2 1
	Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.	5 4 3 2 1
	A veces soy bastante envidioso.	5 4 3 2 1
	Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.	5 4 3 2 1
	A menudo no estoy de acuerdo con la gente	5 4 3 2 1
	Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.	5 4 3 2 1
	En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.	5 4 3 2 1
	Si alguien me golpea, le respondo golpeándole también.	5 4 3 2 1
0	Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.	5 4 3 2 1
1	Algunas veces me siento tan enfadado como si estuviera a punto de estallar.	5 4 3 2 1
2	Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.	5 4 3 2 1
3	Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal	5 4 3 2 1
4	Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.	5 4 3 2 1
5	Soy una persona apacible	5 4 3 2 1
6	Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.	5 4 3 2 1
7	Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.	5 4 3 2 1
8	Mis amigos dicen que discuto mucho.	5 4 3 2 1
9	Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.	5 4 3 2 1
0	Sé que mis «amigos» me critican a mis espaldas.	5 4 3 2 1

1	Hay gente que me ofende a tal punto que llegamos a pegarnos.	5 4 3 2 1
2	Algunas veces pierdo el control sin razón.	5 4 3 2 1
3	Desconfío de desconocidos demasiado amigables.	5 4 3 2 1
4	Siempre encuentro ninguna buena razón para pegarle a una persona.	5 4 3 2 1
5	Tengo dificultades para controlar mi genio.	5 4 3 2 1
7	Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.	5 4 3 2 1
8	He amenazado a gente que conozco.	5 4 3 2 1
9	Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.	5 4 3 2 1
0	He llegado a estar tan furioso que rompía cosas.	5 4 3 2 1

Anexo 2. Cuestionario de agresividad AQ de Buss y Perry (1992). Adaptación para Colombia por Nicolás Chahín-Pinzón, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

6

TEST AQ DE AGRESIVIDAD BRUSS Y PERRY (1992)

El test es anónimo, no necesita escribir su nombre. Sea lo más honesto al contestar. Para responder, marque, por favor, con una X la respuesta con la que más se identifique.

Curso: 901 Edad: 15 Sexo: Masculino Femenino. Con quien vive: Papa: Mama X
Otro Tiene Hermanos(as): Si No

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	En ocasiones	Casi Siempre	Siempre

MARCAR SÓLO UNA RESPUESTA

1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.

1	2	3	4	5
		X		

2. Si me molestan mucho, puedo llegar a pegarle a otra persona.

1	2	3	4	5
		X		

3. Si me pegan, yo devuelvo el golpe.

1	2	3	4	5
		X		

4. Si tengo que pelear para defender mis derechos, lo hago.

1	2	3	4	5
		X		

5. Hay personas que me molestan tanto que terminamos pegándonos.

1	2	3	4	5
	X			

6. He amenazado a gente que conozco.

1	2	3	4	5
	X			

7. Cuando me han "sacado la piedra" he dañado cosas.

1	2	3	4	5
			X	

8. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto con ellos.

1	2	3	4	5
		X		

9. Con frecuencia no estoy de acuerdo con la gente.

1	2	3	4	5
		X		

10. Cuando los demás no están de acuerdo conmigo, no puedo evitar discutir con ellos.

1	2	3	4	5
		X		

11. Mis amigos dicen que discuto mucho.

1	2	3	4	5
		X		

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

12. Me da rabia fácilmente, pero se me pasa rápido.

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
---	---	---	---------------------------------------	---

13. Cuando tengo rabia, no la disimulo.

1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/> 5
---	---	---	---	---------------------------------------

14. Algunas veces tengo tanta rabia que me siento como si estuviera a punto de explotar.

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
---	---	---	---------------------------------------	---

15. Algunas veces se me "salta la piedra" sin razón.

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
---	---	---	---------------------------------------	---

16. A veces soy bastante envidioso.

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
---	---	---	---------------------------------------	---

17. Algunas veces me pregunto por qué me siento tan resentido por algunas cosas.

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
---	---	---	---------------------------------------	---

18. Sé que mis amigos me critican a mis espaldas.

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
---	---	---	---------------------------------------	---

19. Cuando las personas se muestran muy amigables, me pregunto qué es lo que quieren.

1	2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	4	5
---	---	---------------------------------------	---	---

20. A veces siento que la gente se rie de mí a mis espaldas.

1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5
---	---	---	---------------------------------------	---

Gracias.

Anexo 3. Observador del alumno curso 901, grupo experimental.

FECHA	ACTIVIDADES OBSERVADAS	COMENTARIOS	CONDUCTA OBSERVADA	NOMBRE
16/03/19	En quinto semestre presento bajo examen pero en Biología, física, contabilidad y español.		Se le pide.	MAQUIN
16/03/19	En sexto semestre Alvaro Alvarado en el curso de la clase de física académica.			MAQUIN
16/03/19	La estudiante no solo es displicente frente al trabajo de la clase de español, ya hace absolutamente nada, sino que además distrae constantemente a sus compañeros.		Se intenta tener una conversación con la estudiante para su mejoría, pero ella no dice absolutamente nada.	MAQUIN
21/03/19	La estudiante se presenta sin el libro al colegio (no trae cuaderno) se llama a su madre por el celular, pero ella no aparece a su hora.			MAQUIN
05/04/19	La estudiante en primer periodo presento bajo rendimiento en Biología, Física.			MAQUIN

SEDE A - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE B - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE C - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE D - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE E - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE F - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE G - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE H - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE I - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE J - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE K - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE L - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE M - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE N - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE O - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE P - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE Q - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE R - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE S - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE T - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE U - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE V - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE W - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE X - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE Y - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07
SEDE Z - Cta. 1.8.1 No. 69 D - 35 Sur Tels: 5 68 51 66 - 5 68 79 07

Trabajamos con talleres, asignatura y apoyo para seguir un camino mejor.

SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y/O CONVIVENCIAL DEL ESTUDIANTE

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: [REDACTED] JORNADA: Tarde SEDE: A

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	MANUAL DE CONVIVENCIA	ACCIONES PEDAGÓGICAS	COMPROMISOS	NOMBRE
10/03/19	Lo heguely no trabaja a veces en sus compromisos			de estudio y compromiso	NAGELY
10/03/19	En quinto semana presento bajo examen pero en Biología, Inglés, contabilidad y Estadística.		Cuando pide.		
10/03/19	En semana Claudia Alendino asiste a la reunión de la parte académica.				CLAUDIA ALENDINO
10/03/19	La estudiante no solo es displicente frente al trabajo de la clase de español (ya hace absolutamente nada), sino que además distrae constantemente a sus compañeros.		Se intenta tener una conversación con la estudiante para su actitud, pero ella no dice absolutamente nada.		CLAUDIA ALENDINO
21/03/19	La estudiante se presenta sin el libro al colegio (no trae cuaderno). Se llama a su madre para solicitarle que más tarde a su hijo.				NAGELY
05/04/19	La estudiante en Primer Paralelo presenta bajo rendimiento en Biología, Física.				ARMANDO FERRER

SEDE A: Cta. 181 No. 69 D - 35 Sur Tel: 5 68 51 68 - 5 68 79 07
SEDE B: 7920334 - SEDE C: 7923101 - SEDE D: 7663183

SEDE A: Cta. 181 No. 69 D - 35 Sur Tel: 5 68 51 68 - 5 68 79 07
SEDE B: 7920334 - SEDE C: 7923101 - SEDE D: 7663183

SEGUIMIENTO ACADÉMICO Y/O CONVENCIONAL DEL ESTUDIANTE

NOMBRE DEL ESTUDIANTE Carlos Estiven Polanco Paredin CURSO 702 JORNADA Tarde SEDE A

FECHA	DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN	MANUAL DE CONVIVENCIA	ACCIONES PEDAGÓGICAS	COMPROMISOS	NOMBRE
08/05/19	Se llamo al estudiante y se le comunico que no pague por la posible comunicación con los padres, ellos se comprometen a informarle a la madre si asiste el día pero 08/05/19 a la 1:30pm al colegio.				Polanco Paredin
08/05/19	El estudiante entra y sale de manera intermitente del salón, no se concentra e interrumpe constantemente la clase de español.				Polanco Paredin
13/06/19	En el Segundo Período el estudiante presenta bajo rendimiento en Lengua Castellana y participa en el Área de Humanidades y Ciencias Sociales. Se recomienda trabajar el informe completo.				Polanco Paredin

NOMBRE DEL ESTUDIANTE		CURSO		JORNADA		SEDE	
FECHA	DESCRIPCION DE LA SITUACION	MANUAL DE CONVIVENCIA	ACCIONES PEDAGÓGICAS	COMPROMISOS	NOMBRES		
11/05/19	604 (refiere que era un juego) el día 30/04/2019.		- Diálogo formativo. - Compromisos con la mamá y el estudiante ante. - Seguimiento en carpeta de asistencia.	- Yo como madre y acompañante del estudiante me comprometo a ser q el estudiante se coordina mejor en el colegio			
12/05/19	2. Se informa también la situación de una pelea que se decarrolló el día viernes 3 de mayo a la salida en los alrededores del colegio donde Alexis estuvo aunque el refiere que no tiene nada que ver.						
	Se sugiere comprometerse a evitar involucrarse en peleas, agredir a compañeros y respetar los compromisos que se realicen con sus pares, cumpliendo las normas del colegio.						
12/05/19	El estudiante le quitó el refrigerio a una estudiante de grado 8º en la prueba oral que realizó en la prueba.						

SEDE A Cta. 181 No. 69 D - 31 Sur Tels. 548 51 68 - 548 79 07
SEDE B 792034 - SEDE C 792101 - SEDE D 7660183

13 de Junio

He conversado a enredo con el estudiante en la prueba oral

Alais Montenegro
Cristina Alvarado

[illegible]

Anexo 4. Diseño formato talleres Danza.

Taller 6.	Población:
Objetivo:	Actividad:
Cierre del taller:	
Responsable: Fausto Grandas Ariza	

Anexo 5. Formato Diario de campo

<p>LA DANZA INTERVIENE</p> <p>Disminución de la agresividad.</p> <p>Diario de campo</p>	
Registro No. DC001	Fecha: 8 de mayo del 2019
<p>Observación: La sesión inicia con el saludo y llamado a lista. Posteriormente se dan las indicaciones sobre las actividades propuestas para el día, se da claridad sobre el orden de lo que se va hacer.</p> <p>Se realiza un trabajo dancístico corporal con cambios de ritmo en la música, el grupo inicialmente se nota lento y con mucho miedo a hacer movimientos que puedan</p>	

ser motivo de burla, la mayoría se desplaza con su grupo de amigos, pese a la insistencia de que no lo hagan. Luego de esto se inicia el ejercicio de diálogo y escucha de las diferentes historias de vida, los participantes hacen sus intervenciones de forma voluntaria, algunos dan muchos detalles otros solo información básica, cinco de los asistentes deciden no participar en esta parte de la sesión (Yurleysis, Tatiana, Brayan, Camilo y Estefanía), al finalizar se llegan a unas conclusiones elementales a pesar de estar en una misma comunidad las historias de cada uno guardan alguna similitud como problemas en colegios anteriores, deserción escolar por problemas familiares, cambios repentinos de vivienda, barrio o ciudad, problemas de consumo de drogas y delincuencia juvenil. Al finalizar la actividad se realiza un ejercicio de relajación mediado por la música que muchos toman a modo de juego porque se les dificulta guardar silencio.

Percepciones: Los participantes, aunque inicialmente intentan colaborar en el desarrollo del taller se dispersan con facilidad, y terminan usando lenguaje agresivo con los compañeros.

<p>LA DANZA INTERVIENE</p> <p>Disminución de la agresividad.</p> <p>Diario de campo</p>	
Registro No. DC006	Fecha: 30 de mayo del 2019.
<p>Observación: La sesión inicia con el saludo y llamado a lista. Posteriormente se dan las indicaciones sobre la actividad propuesta para el día, se aclara que el trabajo se realizará en parejas inicialmente las parejas se conforman voluntariamente, pero a la mitad de la actividad el encargado reparte las parejas de forma aleatoria.</p> <p>Se continua con el calentamiento corporal con el fin de disponer el cuerpo para la actividad, se desarrollan dos ejercicios: trabajo de sombras, uno interpreta la música con el cuerpo y el otro sigue los movimientos planteados por el compañero. La actividad dos: el juego del escultor donde se moldean los movimientos del compañero al ritmo de la música, Hay algunas parejas que se dispersan en el desarrollo de la actividad, y se acomodan en las esquinas del salón algunos jóvenes prefieren hablar a estar en la clase de danza, cuando se da la instrucción de cambio de parejas, se complica aún más, algunas de parejas de hombres se rehúsan a realizar el juego del escultor por evitar el contacto físico al igual que algunas mujeres, el ambiente se tornó tenso la agresividad se hace presente y los empujones y groserías son continuos, se da por terminada la actividad con tan solo la mitad del grupo siguiendo instrucciones.</p>	

<p>Percepciones: Durante la sesión el investigador se siente incómodo por la falta de atención y colaboración del GE, los jóvenes son esquivos al contacto físico con personas del mismo género o ajenos a su grupo de amigos, como algunos muestran pena para realzar los ejercicios aduciendo no saber bailar, pese a que las actividades tan solo piden comunicar las sensaciones al estímulo musical con el cuerpo sin seguir coreografías o movimientos fijos.</p>

Anexo 6. Evidencias fotográficas de trabajo durante los talleres con el grupo experimental, utilización de la imagen de los estudiantes previa autorización escrita de los padres o representantes legales.





